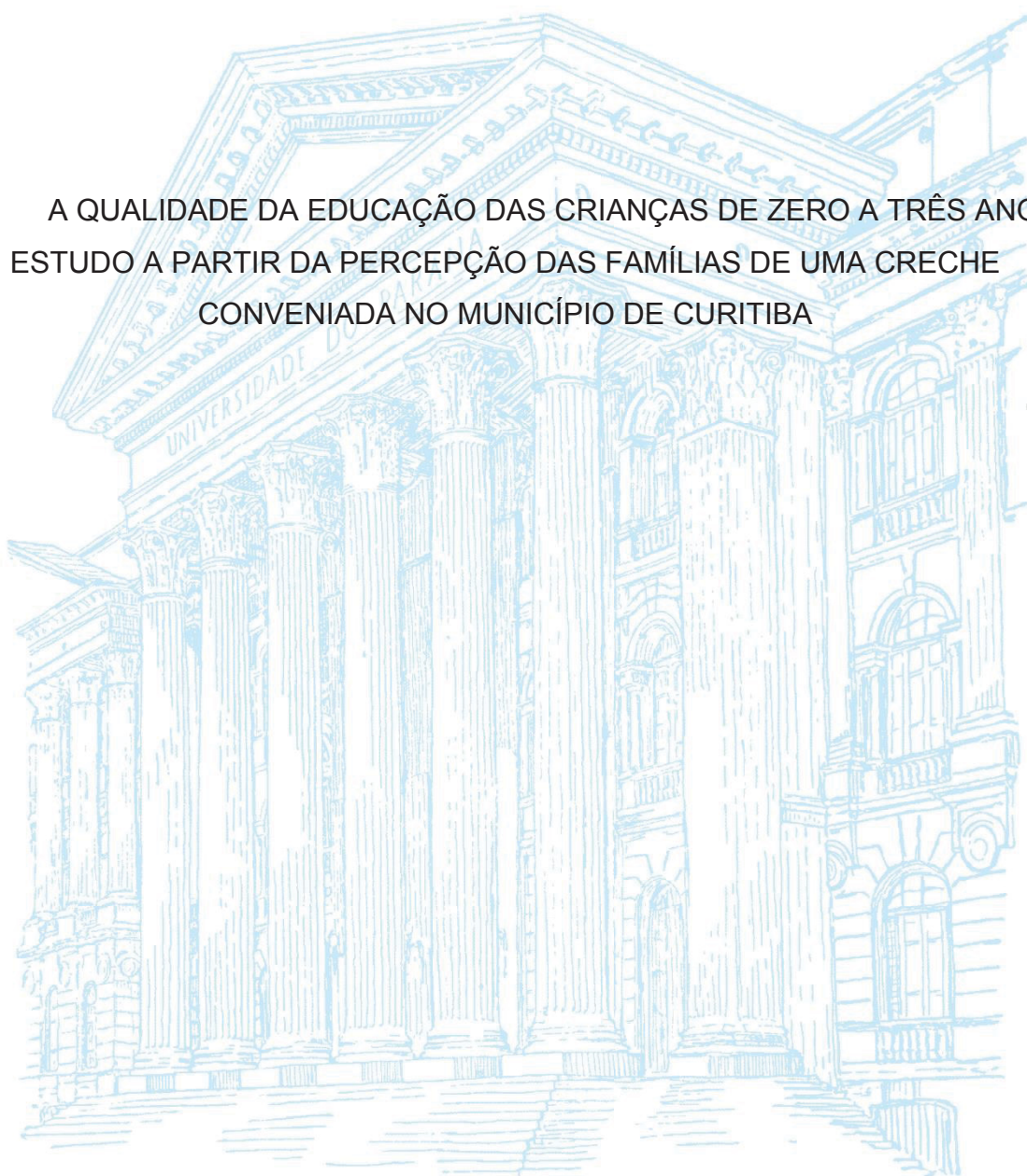


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIANA VERISSIMO DA SILVA

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS:  
ESTUDO A PARTIR DA PERCEPÇÃO DAS FAMÍLIAS DE UMA CRECHE  
CONVENIADA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA



CURITIBA

2020

MARIANA VERISSIMO DA SILVA

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS:  
ESTUDO A PARTIR DA PERCEPÇÃO DAS FAMÍLIAS DE UMA CRECHE  
CONVENIADA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, linha de Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Maria Scalabrin Coutinho

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Silva, Mariana Verissimo da.

A qualidade da educação das crianças de zero a três anos : estudo a partir da percepção das famílias de uma creche conveniada no município de Curitiba / Mariana Verissimo da Silva – Curitiba, 2020.  
197 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Ângela Maria Scalabrin Coutinho

1. Educação de crianças – Curitiba (PR). 2. Educação infantil. 3. Jardim de infância – Curitiba (PR). 4. Escolas Maternais. 5. Educação e Estado. 6. Escolas públicas – Curitiba (PR). 7. Creches – Curitiba (PR). I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **MARIANA VERÍSSIMO DA SILVA** intitulada: **A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS: UM ESTUDO A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DAS FAMÍLIAS DE UMA CRECHE CONVENIADA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA**, sob orientação da Profa. Dra. ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Junho de 2020.

Assinatura Eletrônica

01/07/2020 18:41:39.0

ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

02/07/2020 08:59:48.0

MARIA DO ROSÁRIO FIGUEIREDO TRIPODI  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO)

Assinatura Eletrônica

02/07/2020 09:19:21.0

CATARINA DE SOUZA MORO  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

01/07/2020 17:23:06.0

SIMONE SANTOS DE ALBUQUERQUE  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL)

---

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná -Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.ufpr@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 44600

Para autenticar este documento/assinatura, acesse

<https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>  
e insira o código 44600

## AGRADECIMENTOS

A vida das gentes neste mundo, senhor Sabugo, é isso. Um rosário de piscadas. Cada pisco é um dia. Pisca e mama; pisca e anda; pisca e brinca; pisca e estuda; pisca e ama; pisca e cria filhos; pisca e geme os reumatismos; por fim pisca pela última vez e morre.

Memórias de Emília

Cada segundo, dia, mês e ano destes últimos dois anos passaram como um rosário de piscadas. Pisquei e entrei no mestrado, pisquei e fiz algumas disciplinas, pisquei e escrevi a dissertação e, por fim, pisquei e terminei esse ciclo na vida. Quanta coisa marcou minha biografia no meio deste mestrado. E ele foi assim, sendo tecido junto com tudo isso, escrito sendo permeado por tantas emoções distintas. E junto dele, relações foram sendo tecidas, desde o alinhavo, o remendo e a finalização de algumas.

Agradeço inicialmente ao meu pai, que poucos meses antes da entrega desse texto fez sua passagem, deixando com sua partida imenso vazio e saudade. Sou eternamente grata por ser sua filha, por me permitir caminhar contigo nessa existência e aprender a ver a vida com paixão, leveza e alegria. É estranho não poder compartilhar esse momento contigo e não receber seu abraço, mas você habitou e sempre habitará no meu coração e sei o quanto ficaria feliz com essa conquista. Desejo que essas palavras de alguma forma cheguem até você e que sinta todo esse amor e gratidão!

À minha mãe, por ser a pessoa com o coração mais bonito que eu conheço. Sua generosidade, amor e cuidado me inspiram.

Dedico esse trabalho ao meu pai e minha mãe, que nunca pouparam esforços em oferecer o melhor para mim e meu irmão, que fizeram sempre o melhor que puderam nas condições que tiveram. Vocês moram em mim, tenho eterna gratidão por fazer parte dessa família.

Agradeço ao meu irmão, por ser tão terra para essa irmã tão ar, se não fosse por você eu não teria nem feito inscrição no mestrado.

À Angela, por ser essa mulher inspiradora, forte e incrível. Sou muito grata por tê-la como orientadora, foi um grande privilégio ter você ao meu lado nesse processo de formação como pedagoga e pesquisadora.

Às colegas de turma do mestrado, Andrea, Carla e Ana Júlia, pelas discussões sobre infância e sobre as alegrias e dramas da pós-graduação.

Aos amigos que desconfio que sejam anjos encarnados: Marina, minha irmã de coração, que me acompanha desde o Ensino Médio, é um acalento ter uma amiga como você. Fabinho, você foi fundamental nos últimos meses de escrita, rir até doer a barriga contigo foi o alicerce que eu precisava para continuar com o coração sereno nesses dias tão apavorantes. Camila, que mesmo do outro lado do oceano continuou sendo um presente nos meus dias. Maria, que desde bebê é minha confidente para falar desde esmaltes até coisas mais profundas. Fernanda, por todo apoio no momento em que eu mais precisava. Ao Vitor e ao André por não me despejarem do apartamento, apoiarem meus dramas existenciais e ainda contribuírem com a dissertação. À Joceani, eleita conselheira oficial de vários assuntos da vida. Às companheiras e ao companheiro da graduação que seguiram sendo fundamentais nesse momento: Fabiane, Ana Beatriz, Paola, Karina, Iorge, Erica e Gabi. À Mariana e Etiane, pelo apoio na pesquisa e na vida.

Às professoras Catarina Moro e Zara Figueiredo Tripodi, pelas importantes contribuições na banca de qualificação. Agradeço ainda o aceite em compor a banca de defesa junto à Simone Santos de Albuquerque.

Ao Centro de Educação Infantil que abriu as portas para a realização da pesquisa, em especial à pedagoga que me acolheu de forma tão gentil.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, pelo apoio financeiro à pesquisa.

**- Toda criança tem uma vida secreta  
Longe dos adultos.  
Clarissa Pinkola Estés em  
A Ciranda das mulheres sábias**

## RESUMO

O objetivo do presente trabalho foi analisar a percepção de qualidade da educação das crianças de zero a três anos, a partir da visão de famílias de uma creche conveniada. Para tanto, inicialmente realizou-se uma revisão bibliográfica acerca do histórico das políticas públicas para a Educação Infantil que contribuíram para o processo de privatização da creche no município. A pesquisa teve cunho qualitativo. Como técnicas de pesquisa foram utilizados questionário, grupo focal e Análise de Conteúdo; como recurso tecnológico, o gravador de voz e como procedimento complementar, uma visita inicial ao bairro para conhecer o entorno da creche, entrega de documento explicitando a pesquisa à instituição e termo de consentimento para a pesquisa. A pesquisa insere-se no campo dos estudos críticos da infância e da análise neoinstitucionalista histórica da política. Como resultados da pesquisa podemos destacar as concepções das famílias sobre o conceito de qualidade a partir de alguns elementos, como a compreensão do cuidar e educar como indissociáveis para a educação das crianças pequenas, a necessidade de formação das professoras como requisito para um bom atendimento, a relação das famílias e da instituição para que sejam complementares na educação das crianças. A partir da fala das famílias foi possível perceber alguns elementos reveladores do efeito da trajetória de dependência para a percepção sobre a qualidade das instituições, como a percepção de que a creche conveniada, por ser uma instituição privada, oferece mais qualidade. Essa percepção está relacionada com a trajetória de dependência da constituição das creches no município e de privatização do atendimento. As parcerias público-privadas para a creche no município de Curitiba foram se constituindo como estratégia para a Educação das crianças de zero a três anos. A pesquisa afirma o direito das crianças ao acesso a uma instituição de qualidade socialmente referenciada, laica, pública e gratuita.

**Palavras-chave:** Privatização da Educação; Trajetória de dependência; Qualidade no atendimento em creche; Direito à Educação; Famílias.



## ABSTRACT

This study aimed to analyze the conception of quality of the education of children aged from zero to three years old, from the perspective of the families which use a childcare center contracted by the municipality. For that, we initially carried out a literature review on the history of the public policies for early childhood education which have contributed to the privatization process of the childcare centers in the municipality. This research used qualitative methodology. As research techniques, we used questionnaire, focus group and Content Analysis; as technological resource, we used a voice recorder; and as a complementary procedure, we made a initial visit to the neighborhood to get to know the child care center surroundings, we presented a document explaining the research to the institution and the consent form. The research is in the field of critical childhood studies and the historical neo-institutionalist analysis of politics. As results of the research, we highlight the comprehension of the families regarding the concept of quality from some elements, such as the understanding of caring and educating as inseparable for the education of small children, the need of teacher training as a requirement for a good attendance, the relationship between families and the institution so that they are complementary in the education of children. From the discourse of the families, it was possible to perceive some elements that reveal the effect of the path dependence for the conception of quality of the institutions, such as the comprehension that the contracted child care center offers more quality for being a private institution. This conception is related to the path dependence on the establishment of childcare centers in the municipality and privatization of service. The public-private partnerships for childcare centers in Curitiba became a strategy for the education of children aged from zero to three years old in the municipality. The research affirms the children's right to access a quality, socially relevant, laic, public and free institution.

**Keywords:** Privatization of Education; Path dependence; Childcare quality; Right to Education; Families.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- OCORRÊNCIAS DE HOMICÍDIOS DOLOSOS REGISTRADOS PELA DELEGACIA DE HOMICÍDIOS – REGIONAL CAJURU – 2010/2012 .85	
QUADRO 2 - OUTROS GASTOS .....	94
QUADRO 3 - NÚMERO DE DOCENTES NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA - 2011 A 2018 .....	129
QUADRO 4 - NÚMERO DE DOCENTES NA INSTITUIÇÃO COM FORMAÇÃO EM ENSINO MÉDIO.....	129
QUADRO 5 - NUMERO DE DOCENTES NA INSTITUIÇÃO COM FORMAÇÃO EM ENSINO MÉDIO MODALIDADE NORMAL.....	130
QUADRO 6 - NÚMERO DE DOCENTES NA INSTITUIÇÃO COM FORMAÇÃO EM SUPERIOR LICENCIATURA OU COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA .....	130
QUADRO 7 - NÚMERO DE AUXILIARES DOCENTES – 2012 – 2018.....	130
QUADRO 8 - NÚMERO DE AUXILIARES CRECHE .....	130
QUADRO 9 - NÚMERO AUXILIARES PRÉ- ESCOLA .....	130
QUADRO 10 - TAXA DE ATENDIMENTO CRECHES (1977-2003) .....	166
QUADRO 11 - ATENDIMENTO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – CRECHE E PRÉ-ESCOLA (2009 – 2019) .....	167
QUADRO 12 - ATENDIMENTO POR DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA – CRECHE (2008-2019).....	168

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - PERCENTUAL DE POPULAÇÃO DE 0 A 3 ANOS QUE FREQUENTAM A CRECHE – BRASIL/ PARANÁ/ CURITIBA.....	53
GRÁFICO 2 - TOTAL DE MATRÍCULAS POR REGIÃO – Brasil %.....	65
GRÁFICO 3 - EXPANSÃO DO TERCEIRO SETOR NO BRASIL, POR DÉCADA (1970-2010).....	151

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1- FAMÍLIAS QUE RECEBEM ALGUM BENEFÍCIO .....	86
TABELA 2 - ESCOLARIDADE DOS RESPONSÁVEIS PELA CRIANÇA .....	87
TABELA 3 - TIPO DE SISTEMA DE SAÚDE QUE ACESSAM .....	88
TABELA 4 - RENDA DAS FAMÍLIAS .....	94
TABELA 6 - FAMILIAR COM DOENÇA GRAVE .....	95
TABELA 7 - DESCRIÇÃO DA DOENÇA .....	95
TABELA 8 - FAMILIAR COM ALGUM TIPO DE DEFICIÊNCIA .....	95
TABELA 9 - CONDIÇÃO DA MORADIA .....	96
TABELA 10 - IMÓVEL EM ÁREA IRREGULAR .....	96
TABELA 11 - IMÓVEL COM ALAGAMENTO/ INFILTRAÇÕES .....	96
TABELA 12 - POSSUI ENERGIA ELÉTRICA .....	97
TABELA 13 - POSSUI ACESSO ÁGUA ENCANADA .....	97
TABELA 14 - POSSUI ACESSO `A REDE DE ESGOTO .....	97
TABELA 15 - POSSUI ACESSO TRATAMENTO DE LIXO .....	98
TABELA 16 - FAMÍLIAS QUE PAGAM CONTRIBUIÇÃO MENSAL AO CEI .....	101

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>22</b>
2.1	INICIANDO A DISCUSSÃO... A QUAL INFÂNCIA, CRIANÇA E INSTITUIÇÃO ESTAMOS NOS REFERINDO? .....	22
2.2	AFINAL, O QUE DEFINE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS? .....	26
2.3	O QUE OS DOCUMENTOS NACIONAIS EXPRESSAM EM TERMOS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	33
2.4	ELEMENTOS DE QUALIDADE A PARTIR DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL .....	40
2.5	O DIREITO À CRECHE DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS E O ACESSO COMO ELEMENTO DE QUALIDADE .....	46
2.6	O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE DESIGUALDADES E PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS .....	54
<b>3</b>	<b>O ESTUDO DA QUALIDADE E DO ACESSO À CRECHE EM UM CONTEXTO DE DESIGUALDADE .....</b>	<b>69</b>
3.1	CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS .....	69
3.2	O PERFIL SOCIOECONÔMICO DAS FAMÍLIAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS CONCEITOS DE DESIGUALDADE SOCIAL, POBREZA E BEM-ESTAR INFANTIL .....	76
3.2.1	Desigualdade social .....	77
3.2.2	Pobreza .....	89
3.2.3	Bem-estar infantil .....	100
<b>4</b>	<b>O QUE É QUALIDADE DA CRECHE: A PERCEPÇÃO DAS FAMÍLIAS .....</b>	<b>107</b>
4.1	CUIDAR E EDUCAR .....	107
4.2	A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS COMO ELEMENTO DE QUALIDADE DO ATENDIMENTO .....	117
4.3	COMPARTILHAMENTO DO CUIDADO ENTRE A INSTITUIÇÃO E A FAMÍLIA .....	132

4.4	A DEPENDÊNCIA DE TRAJETÓRIA NA OFERTA DA CRECHE .....	143
4.4.1	As políticas públicas para a Educação Infantil em âmbito nacional e o atendimento via terceiro setor.....	150
4.4.2	A dependência de trajetória na constituição de creches no município de Curitiba .....	157
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>170</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>175</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>187</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No fundo, no fundo,  
Bem lá no fundo,  
A gente gostaria  
De ver nossos problemas  
Resolvidos por decreto

A partir desta data,  
Aquele mágoa sem remédio  
É considerada nula  
E sobre ela – silêncio perpétuo

Extinto por lei todo o remorso,  
Maldito seja quem olhar pra trás,  
Lá pra trás não há nada,  
E nada mais

Mas problemas não se resolvem,  
Problemas têm família grande,  
E aos domingos saem todos passear  
O problema, sua senhora  
E outros pequenos probleminhas

Paulo Leminski

Quando iniciamos a discussão acerca do atendimento às crianças de zero a três anos em creche, partimos do pressuposto de que o acesso é o primeiro elemento de qualidade, pois é incoerente defender qualidade para poucos. A falta de Políticas Públicas para a infância agrava a pobreza infantil (MARCHI; SARMENTO, 2017), aumenta a possibilidade de risco às crianças (JANCZURA, 2012) e impossibilita a inserção feminina no mercado de trabalho, tendo a creche potencial para reduzir as desigualdades de gênero de raça (BIROLI, 2018).

Para além de toda importância social e educativa da instituição para o cuidado e educação das crianças, a creche também assume função fundamental para a organização cotidiana e financeira das famílias. Sendo as mulheres as principais responsáveis pelo cuidado das crianças, a creche também pode levar a uma maior autonomia e igualdade de gênero, modificando as relações familiares.

A creche, portanto, tem importante função social e, na condição de uma Política Pública Social (HOFLING, 2001), uma vez ofertada, efetiva o direito social das crianças à Educação, previsto na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional de 1996. O Estado, ao se omitir dessa responsabilidade, não atendendo à demanda manifesta por vagas na rede pública municipal, opta por transferir essa responsabilidade para a rede conveniada<sup>1</sup>, regulamentada por instituições filantrópicas, confessionais ou organizações não governamentais. Instituições, cuja oferta, por vezes, é realizada com menor qualidade, podendo ser uma política pobre para crianças pobres (FRANCO, 1995).

A discussão sobre qualidade da Educação Infantil amplia o entendimento acerca dos direitos das crianças, considerando sua cidadania e direito de ser e estar em uma instituição que garanta os princípios adequados ao seu desenvolvimento integral, sendo este, muitas vezes, o primeiro ambiente extrafamiliar de convívio das crianças pequenas. A relevância de pesquisar a compreensão da família para a constituição da qualidade afirma a sua importância para a construção partilhada da proposta pedagógica, a partir de uma ideia de qualidade negociada (BONDIOLI, 2014).

Um estudo sobre a imagem que os pais possuem da creche é indispensável para aprofundar o conhecimento que estes possuem da criança e das suas necessidades, e, portanto completa a representação da infância que eles compartilham. (...) A imagem da creche constrói-se, portanto, em torno das representações elaboradas em nível individual e coletivo sobre a infância e a família, tanto em nível de elaboração teórica quanto em nível de senso comum. (EMILIANI; MOLINARI, 1998, p. 92).

O direito à qualidade está previsto no art. 206, VII, da Constituição Federal de 1988. Alguns documentos nacionais<sup>2</sup> foram promulgados para definir e direcionar os parâmetros de qualidade que devem ser efetivados pelo Estado.

Em consonância com os estudos que visam afirmar o direito à educação das crianças bem pequenas, a presente pesquisa tem a intenção de estabelecer relações com outros estudos<sup>3</sup> que explicitam os direitos das crianças a partir de um viés que

---

<sup>1</sup> Apesar da Lei 13.019/2014 determinar que convênios só serão celebrados pelos órgãos públicos entre si e, no caso das creches privadas, com ou sem fins lucrativos, tratar-se de parcerias, o termo creche conveniada será utilizado ao longo do trabalho por ser a forma comumente conhecida desse tipo de parceria.

<sup>2</sup> Analisado no item 1.3.2.

<sup>3</sup> Os trabalhos citados foram encontrados a partir de uma revisão nas bases: Scielo; BDTD; CAPES; ANPED; EDUC@; Redalyc e Google Acadêmico com os seguintes descritores: “Direito à creche”; “Direito à Educação Infantil”; “Atendimento zero a três”; “Alternativas de atendimento”; “Atendimento crianças zero a três anos”; “Alternativa à creche”; “Desigualdade social e creche”. Com recorte temporal a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, à qual a Educação Infantil foi incorporada como etapa da Educação Básica.



compreende sua cidadania e agência. Alguns trabalhos observam o atendimento na atual conjuntura política e econômica, os avanços e retrocessos, o que consta nos documentos oficiais e qual a implicação deles na construção de políticas públicas para a infância. Analisam fatores da política como o Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi) e o Custo Aluno Qualidade (CAQ), a influência dos organismos internacionais na constituição da política nacional e as formas de atendimento à infância (FULLGRAF, 2001, 2008; COUTO, 2012; BORGHI; BERTAGNA, 2016; CAMPOS, 2012). Outros trabalhos observam o requerimento da vaga pela família a partir do sistema de justiça (SILVEIRA, 2012; ERHARDT, 2017; TAPOROSKY; SILVEIRA, 2018; MENDES, 2017; WANG, 2008; SCAFF; PINTO, 2016).

A creche é uma das formas de socialização do cuidado, sendo o Estado corresponsável por sua efetivação. Essa corresponsabilização pelo cuidado libera a mulher dos encargos domésticos, propiciando sua autonomia e independência financeira, havendo alguns trabalhos que discorrem a partir dessa perspectiva. (SORJ, 2014; MARCONDES, 2013; BARTHOLO, 2009; FINCO; GOBBI; FARIA, 2015; CAMPOS, 1999). Há, ainda, trabalhos mais recentes que articulam a creche com as desigualdades sociais (SORJ, 2014; NETO, 2008; CAMPOS, 2003; CAMPOS, 2009; PEREIRA, 2016).

Os trabalhos sobre o direito à creche apontam para a percepção do agravamento de mazelas sociais como a desigualdade de gênero e o aprofundamento da pobreza a partir da falta de vaga em creches públicas estatais. Dessa forma, a pesquisa ora apresentada visava inicialmente analisar, a partir de entrevistas com as famílias, as percepções acerca do direito à educação das crianças de 0 a 3 anos e o aprofundamento da pobreza em decorrência da falta de vaga. Porém, após a aplicação de um questionário<sup>4</sup>, outra questão ficou em evidência.

No questionamento sobre o motivo da opção da família pela matrícula na creche conveniada, das 83 respostas, 51 afirmaram que matricularam seus filhos por conta da qualidade do CEI. Além do questionário, nas visitas realizadas à instituição para a apresentação do projeto, na reunião com as famílias, momentos em que estive presente, foi possível notar, a partir de conversas, o quanto as famílias gostavam do

---

<sup>4</sup> Apêndice II.

trabalho realizado na instituição. Diante desse dado, surgiram algumas indagações como: O que as famílias consideravam como qualidade da Educação Infantil? Quais motivos levaram as famílias a considerar o Centro de Educação Infantil como uma instituição de qualidade? E como era a relação do CEI com a comunidade?

A partir deste contexto, o presente trabalho tem como problema de pesquisa: Qual a percepção de qualidade da educação das crianças de zero a três anos em creches expressa por famílias de uma creche conveniada?

Existe em curso uma política de privatização da Educação Infantil em vigência no município de Curitiba, em que as parcerias público-privadas foram historicamente reforçadas e sustentadas pelo Poder Público, de forma que se constituíram como uma política permanente de oferta.

A pesquisa insere-se no campo dos estudos da infância na sua vertente crítica, pois compreende a categoria social Infância como minoria social. Sendo assim demarcado no trabalho o caráter político e de defesa dos direitos das crianças. O estudo integra, ainda, o conjunto de pesquisas realizadas e em andamento no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil - NEPIE/UFPR, que visam analisar as desigualdades envolvidas na educação das crianças de zero a três anos, desde aspectos relacionados à oferta e acesso às questões de qualidade e projeto político pedagógico das instituições. Sendo a pesquisa da Patrícia Sesiuk (2019), que analisou a forma como está distribuído o atendimento em creche no município de Curitiba, com recorte por idade, de fundamental importância para a contextualização dos dados e delimitação do campo da presente pesquisa.

Esta dissertação veio se desenhando ao longo da minha formação como pesquisadora na área da Educação, que teve início a partir do ano de 2015 em projeto de iniciação científica orientado pela professora Ângela Maria Scalabrin Coutinho. Vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (NEPIE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), o projeto tinha como objetivo observar a forma como os critérios de seleção de vaga eram analisados e efetivados pelo Conselho Escolar de um Centro Municipal de Educação Infantil. A partir de então venho estudando as Políticas Públicas para a Educação Infantil no município de Curitiba. Em projeto seguinte, foram analisadas as deliberações legais acerca do direito à creche, confrontadas com a política adotada pela Rede Municipal de

Educação de Curitiba e observados os processos envolvidos na elaboração dessa política.

Com relação ao primeiro projeto mencionado, foi possível observar o quanto a existência dos critérios de priorização de vaga se fazia necessária para a garantia da justiça social, efetivando o direito das crianças mais pobres à Educação. Porém, ao observar quem eram as crianças não priorizadas, era evidente a necessidade de existência de vaga para todas indistintamente. Os critérios, a seguir descritos, são encaminhados aos CMEIS a cada início de ano letivo para que o Conselho Escolar selecione quem serão as crianças que terão acesso à creche no decorrer do ano:

- I – Crianças que se encontrem em situação de risco social e pessoal;
  - II – Crianças cujos pais estejam trabalhando, considerando a menor renda per capita;
- A criança com deficiência terá direito à matrícula compulsória conforme determina a Lei Federal nº 7853/89. (CURITIBA, 2012).

Aos membros do Conselho Escolar caberia definir a partir desses critérios, em uma reunião específica para esse fim, qual criança teria garantido o acesso à creche. Anterior a esta reunião eram realizadas visitas às famílias para verificar as condições de moradia, segurança, entre outros fatores, a fim de verificar a situação das crianças e averiguar quais delas estavam em maior vulnerabilidade. Dentre os casos analisados precisavam escolher, por exemplo, entre a criança que ficava aos cuidados do pai dependente químico ou da criança que precisava ir trabalhar com a mãe em ambiente com condições totalmente inadequadas e que oferecia riscos a ela. Ao falar da condição em que as crianças se encontravam, era visível que todas deveriam ser atendidas pela instituição. Porém, apenas algumas delas tinham esse direito atendido.

O trabalho de conclusão do curso de Pedagogia surge a partir dos questionamentos realizados no projeto de iniciação científica. Se nem todas as crianças tinham garantido o acesso à creche, quais eram os espaços de cuidado, quem eram os adultos responsáveis? A pesquisa teve, então, como objetivo analisar quais eram as alternativas de atendimento encontradas pelas famílias de um bairro popular do município de Curitiba quando não conseguiam vaga na rede pública.

Durante as entrevistas, o que mais ficava evidente eram as questões financeiras da família e o quanto essas questões interferiam diretamente no bem-estar

das crianças. As famílias apontavam o quanto a dinâmica familiar modificou-se em decorrência da falta de vaga e o quanto isso prejudicava as suas vidas. Evidenciando, assim, a importância que o acesso à creche pública gratuita tem para elas.

A presente pesquisa segue tentando compreender as políticas públicas para a Educação Infantil no município de Curitiba a partir da percepção de famílias de uma creche pública não-estatal.

A partir disso, o objetivo geral foi analisar a qualidade da educação para crianças de zero a três anos, a partir da percepção de famílias de uma creche conveniada, do município de Curitiba.

E como objetivos específicos:

- Analisar a dimensão educação e cuidado na educação das crianças de zero a três anos;
- Analisar aspectos relativos à formação das professoras que atuam na creche conveniada;
- Compreender como ocorre a relação creche e família;
- Analisar a trajetória da oferta da educação para as crianças de 0 a 3 anos no município de Curitiba.

Para tanto, realizou-se, inicialmente, uma revisão de literatura das políticas públicas para a Educação Infantil no município de Curitiba visando estabelecer relações com o conceito de dependência de trajetória (*path dependence*), percebendo as formas que a política adquiriu criando o que Pierson (2000) chama de efeito *lock in*, que é a sua estabilização. O conceito de dependência de trajetória foi articulado na tentativa de compreensão da proposta consolidada de parcerias público-privadas no município, que foi sendo estabelecida ao longo da história.

Em seguida, definiu-se a área de ponderação<sup>5</sup> do Cajuru para início do trabalho de campo. A área foi definida a partir do trabalho de Sesiuk (2019) que demonstrou ser o Cajuru o local com maior demanda manifesta e menor atendimento do município.

---

<sup>5</sup> Definido pelo Censo de 2010 como: “uma unidade geográfica, formada por um agrupamento mutuamente exclusivo de setores censitários contíguos, para a aplicação dos procedimentos de calibração dos pesos de forma a produzir estimativas compatíveis com algumas das informações conhecidas para a população como um todo”.

Após a escolha de um Centro de Educação Infantil (CEI) como referência, realizou-se uma conversa com as gestoras da instituição a fim de estabelecer um diálogo sobre a intenção da pesquisa. Após o aceite para a pesquisa na instituição, entregou-se um questionário para cada família a fim de observar o perfil socioeconômico e o motivo da escolha da matrícula na instituição. Após a análise dos questionários, verificou-se que grande parte dos entrevistados escolheu a instituição devido à qualidade da oferta. Para tentar elucidar os motivos dessa escolha, optou-se pela realização de um grupo focal para perscrutar as compreensões das famílias acerca da qualidade da instituição e perceber a relação entre a percepção de qualidade e a trajetória de dependência da creche no município de Curitiba.

Inicialmente, entregou-se um Termo de Consentimento Livre e esclarecido, sendo mantido o sigilo das identidades no presente trabalho. Para tanto, deram-se nomes fictícios aos participantes. O grupo foi gravado, além de feitas anotações, conforme orientações de Gatti (2005) e, posteriormente, transcritos. A partir da transcrição dos relatos, agruparam-se por categorias e analisados mediante a análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), que consistia em, inicialmente, realizar uma leitura flutuante, em seguida, selecionar o conteúdo da entrevista em categorias de análise e estabelecer relações entre o conteúdo e os referenciais teóricos a fim de interpretar os dados.

A dissertação organiza-se em três capítulos: O primeiro capítulo visa contextualizar a pesquisa, apresentando a que conceito de criança e infância nos referimos e qual a instituição de Educação Infantil que afirmamos a partir dessa compreensão. Visa apresentar também o que se entende por qualidade no atendimento da Educação Infantil e realizar uma discussão sobre o direito da criança de 0 a 3 anos à Educação, analisando o financiamento da Educação para verificar as possibilidades de atendimento das crianças em contextos de qualidade e o repasse de verba pública para as parcerias público-privadas.

O segundo capítulo consiste na apresentação dos dados gerados a partir do trabalho de campo e o caminho metodológico percorrido. Demonstra, inicialmente, a metodologia adotada e, em seguida, os resultados relativos ao perfil socioeconômico das famílias, a partir dos questionários, em contraponto com a discussão de desigualdade social, pobreza e bem-estar infantil.

Após a percepção do contexto social das famílias, que teve o intuito de situar quem e de onde falam, o terceiro capítulo analisa os resultados obtidos por meio do grupo focal. Foram criadas as seguintes categorias de análise: Cuidar e educar; Formação das professoras; Relação instituição/família e Privatização da Educação.

O quarto capítulo aborda as Políticas Públicas para a Educação Infantil em âmbito nacional e as estratégias de privatização da Educação realizadas ao longo do tempo. Em segundo momento, analisa a constituição da política de privatização no município de Curitiba em uma dependência de trajetória que a concretizou como política de atendimento às crianças pequenas pelo Estado.

## 2 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

### 2.1 INICIANDO A DISCUSSÃO... A QUAL INFÂNCIA, CRIANÇA E INSTITUIÇÃO ESTAMOS NOS REFERINDO?

Esta seção se inicia afirmando a importância de falar sobre a concepção de infância, pois ela interfere nas escolhas políticas e, conseqüentemente, na forma de atendimento em creche para as crianças pequenas. Ao repensar o conceito de qualidade, Moss (2002) fornece a possibilidade de pensar a partir da construção de significados, que o trabalho pedagógico está sujeito a diversas interpretações e que pode tornar significativo o trabalho realizado nas instituições. Para refletir sobre o trabalho em diálogo e reflexão, torna-se necessário pensar: “Quem nós achamos que é a criança? Quais as finalidades das instituições para a criança pequena? Como entendemos o mundo no qual vivemos hoje? O que queremos para as nossas crianças, aqui e agora e no futuro?” (MOSS, 2002, p. 24).

Essa série de questões nos faz refletir sobre o que se quer com as instituições de educação para as crianças de 0 a 3 anos de idade, quais significados se quer criar com base nesse atendimento e quais reflexões e diálogos sobre a prática são necessários para que a qualidade seja negociada (BONDIOLI, 2014). Essa seção inicia pensando sobre a criança embasada no referencial da Sociologia da Infância, para situar a partir de qual infância está se referindo e qual instituição é defendida fundamentada nessa contextualização.

Poucos são os estudos sobre criança e infância na área da Sociologia. Considerada como uma subárea, a Sociologia da Infância estuda esse período de vida humana a partir de bases sociais, filosóficas e culturais. É feita a distinção entre criança e infância, compreendendo-as como conceitos distintos. Infância é compreendida como categoria social do tipo geracional e criança como sujeito concreto que participa dessa categoria e com outros pertencimentos como classe, gênero, etc. (SARMENTO, 2005). A Sociologia da Infância era antes destinada com mais ênfase ao desenvolvimento infantil ou à socialização tradicional (QVORTRUP, 2011). A área se desenvolveu mais a partir do segundo quartel do século XX. O estudo da criança “por si mesma” como uma categoria social é mais recente e foi denominado

como “nova sociologia da infância”. (SARMENTO, 2010). A bibliografia sobre Infância ou Estudos da Infância é relativamente pobre e não se observa no Sul a mesma quantidade de produção que no Norte (ROSEMBERG, 2006).

Os Estudos Sociais da Infância possibilitam pensar a Infância enquanto uma construção social, um período de vida em que os sujeitos têm características próprias que os diferenciam de outras gerações. Prout e James (2010) fornecem elementos que possibilitam refletir sobre como estudar a Infância a partir do que elas denominam de paradigma emergente. Demonstrando de que forma os estudos sociais possibilitaram uma mudança de concepção acerca da Infância, afirmam que algumas características biológicas como a imaturidade são apontadas como universais. Porém, os Estudos convocam a refletir em relação a em que medida as crianças possuem as mesmas experiências na cultura e de que forma o meio social interfere na constituição desse sujeito.

Sendo assim, a Infância não pode ser analisada sem observar aspectos a ela relacionados como classe, gênero ou etnia. Qvortrup (2010) alega que, mesmo na observação das diferenças, podem-se identificar similaridades, sendo possível, assim, classificar aquilo que existe em comum. A infância não é universal nem atemporal, varia conforme o contexto cultural, social e político. Porém, apesar das diferenças citadas, há certa semelhança geracional entre os indivíduos por compartilharem experiências, espaços e tempos em comum (MOTTA, 2004). As relações geracionais são afetadas pelas condições estruturais, a negociação e o poder exercido pelos adultos sobre as crianças se modificam de acordo com os momentos históricos. (SARMENTO; FERNANDES; TREVISAN, 2015).

(...) a geração não dilui os efeitos de classe, de género ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar, antes se exerce na sua especificidade, activando ou desactivando parcialmente esses efeitos. (SARMENTO, 2005, p. 363).

O ponto principal dos Estudos Sociais da Infância é que as crianças são sociologicamente iguais aos adultos, isso significa que elas atuam e modificam o ambiente em que vivem tanto quanto outras categorias geracionais. Portanto, é necessário estudar a infância e suas relações sociais e culturais por si só e não como



sendo interligadas aos adultos (PROUT; JAMES, 2010). Além de modificar o ambiente doméstico, as infâncias também modificam o espaço político, social e econômico (QVORTRUP, 2011), devendo, assim, ter estudos específicos sobre suas condições de vida e escutar o que elas têm a dizer, oferecendo possibilidade de atuarem politicamente e se expressarem. Não sendo, dessa forma, apêndices ou anexos dos estudos sobre os adultos (ALANEN, 2010) nem sendo estudadas apenas suas anomias, (auto) exclusão, na posição de desviância ou de aluno (SARMENTO, 2010).

A Infância é assim considerada uma categoria social permanente, não sendo apenas uma fase de transição, como afirmou Qvortrup no trabalho “Nove teses sobre a infância como um fenômeno social”. (2011). O autor segue afirmando que a infância é considerada categoria minoritária, afetada pela estrutura social. Porém, é preciso considerar os grupos minoritários que os termos “criança” ou “infantil” abarcam devido à tendência de analisá-los de forma paternalista e com certo senso de superioridade. Minoria aqui entendida como grupo em que há diferenciação política ou econômica, não sendo um conceito relativo ao quantitativo de pessoas (SCOTT, 2005).

É necessário também que as diferenças sejam consideradas ao pensar o conceito, a fim de que não se crie uma normatização do que é considerado Infância. Para que as Infâncias subalternas e excluídas, num processo de “não infância” proposto pela modernidade, sejam consideradas em suas especificidades e não a partir de um referencial normativo (MARCHI; SARMENTO, 2017).

Por terem pouca visibilidade social e estarem mais presentes nos espaços fechados, as crianças pequenas não são consideradas vítimas ou ameaças à sociedade. Devido a isso, não são a prioridade de políticas econômicas e sociais (ROSEMBERG, 2006). Poucos são os movimentos sociais que atuam focalizando os direitos das crianças pequenas. Dois movimentos se destacam ao manifestarem essa preocupação: O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e a Pastoral da Criança (ROSEMBERG, 2006).

A preocupação com o bem-estar das crianças foi acirrada com o rápido envelhecimento das gerações anteriores. Atualmente, há uma crise em relação ao bem-estar humano, as instituições falharam na promessa de propiciar melhores condições de vida e o Estado não oferece as condicionalidades necessárias. As crianças são invisibilizadas nesse processo. As teorias e conceitos sobre o bem-estar,

elaboradas sobre um ponto de vista normativo adulto, não dão conta de explicitar o que realmente significa o bem-estar das crianças. Quando focalizadas, são apenas no sentido de investimento como capital humano, esperando que seu valor se apresente na idade adulta, sem de fato redistribuir dinheiro ou benefícios a elas (ALANEN, 2010).

A instituição para a primeira infância assume a perspectiva de ser voltada para uma prática pedagógica “centrada na criança”. Mas, o que exatamente isso quer dizer? Dahlberg; Moss e Pence (1999) questionam esse conceito, afirmando que a perspectiva pós-moderna descentralizaria a criança, considerando que: “(...) ela existe através de suas relações com os outros, sempre em um contexto particular” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999, p. 63). As concepções de criança e infância determinam e produzem o trabalho pedagógico que será proporcionado às crianças. Portanto, cabe uma reflexão sobre essas compreensões e perspectivas. Os autores elencam quatro formas de conceber essas dimensões:

1. A criança como reprodutora de conhecimento, identidade e cultura;
2. A criança como um inocente, nos anos dourados da vida;
3. A criança pequena como natureza ou científica com estágios biológicos;
4. A criança como fator de suprimento do mercado de trabalho;
5. A criança como coconstrutora de conhecimento, identidade e cultura.

Na primeira perspectiva observa-se o foco no investimento da criança como capital cultural, como alguém que deva ser preparado para o futuro e o mercado e trabalho e a Educação Infantil aparece nesses termos como a base preparatória para esse futuro. A partir desse ângulo, percebe-se a criança na perspectiva de Locke, como um vaso vazio ou tábula rasa que deve ser preenchida com conhecimentos, habilidades e valores culturais dominantes. Esse enfoque atrai a atenção de líderes políticos e empresariais, que demonstram grande interesse em investir nessa primeira etapa preparatória para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e individualista.

A segunda perspectiva percebe a criança a partir de uma visão idealizada, essencialista de que ela é pura, inocente e que sempre buscará a virtude, verdade e beleza como algo inato, corroborando com a ideia de Rousseau. Dessa forma, os adultos tendem a buscar proteger essa infância, construindo um ambiente no qual a

criança recebe proteção e segurança, vivenciando apenas o bom e o belo. Assim, as crianças são privadas de vivenciar a realidade tal qual ela é, sendo iludidas e não levadas a sério.

A terceira perspectiva encara a criança como natureza, passando todas pelo mesmo processo de desenvolvimento biológico pré-determinado, definido por noções abstratas de maturidade e caracterizando-as como normais ou anormais de acordo com essas predefinições abstratas, observando-se mais seu aspecto natural que social, percebido de forma descontextualizada.

A quarta construção refere-se ao atendimento de crianças pequenas em instituições de Educação Infantil para o suprimento, principalmente de mães no mercado de trabalho devido à necessidade da inclusão de mulheres como mão de obra. Nesse sentido, os autores fazem uma crítica à ideia da construção da maternidade como natureza, em que a criança pequena é biologicamente determinada a necessitar exclusivamente do cuidado materno, não sendo aceito socialmente que essa função seja compartilhada.

A última construção é a partilhada pela perspectiva pós-moderna. Compreende a criança como ser autônomo, com interesses e desejos próprios. Essa nova construção de infância também compartilha o cuidado entre o Estado e a família e corrobora a ideia de que a infância é uma construção social e que há várias formas de se vivê-la, não sendo ela única.

Adotamos nesse trabalho a última perspectiva ao defender os direitos das crianças, na defesa de uma instituição que respeite as formas que elas têm de ser e agir no mundo e na defesa de uma infância livre, que tenha direito à brincadeira, ao contato com a natureza e de ter relações carregadas de respeito e afeto com adultos e outras crianças. A partir dessa perspectiva que se constitui o que se considera como um atendimento de qualidade para as crianças bem pequenas.

## 2.2 AFINAL, O QUE DEFINE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS?

Quando proclamamos o direito à educação das crianças de 0 a 3 anos, estamos falando principalmente de um atendimento de qualidade. O acesso deve vir

acompanhado de um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças pequenas. Pensar a qualidade exige articular vários aspectos relacionados ao atendimento, desde a formação dos profissionais à estrutura física da instituição, perpassando pelos materiais, relação entre pares, relação adulto/criança, dentre outros elementos. A estruturação de todos esses aspectos inclui planejamento em diversos níveis, como elaboração de parâmetros e indicadores e financiamento necessário à efetivação desse atendimento com qualidade.

O atendimento em creche surge com a demand das famílias de ter um espaço de acolhimento e cuidado a seus filhos e filhas devido à necessidade imposta principalmente pela industrialização<sup>6</sup>. Inicialmente não havia grande preocupação com a qualidade do atendimento, as instituições eram mais assistencialistas e higienistas e a partir da década de 1950, as famílias de classe média começaram a pensar mais na qualidade do atendimento, baseadas principalmente nos estudos da Psicologia do Desenvolvimento. Assim:

[...] crianças dos diferentes grupos sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes e desiguais nas famílias, nas creches e pré-escolas. Enquanto que as crianças pobres eram atendidas em creches com propostas que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças mais ricas eram colocadas em ambientes estimuladores e consideradas como tendo um processo dinâmico de viver e desenvolver-se. (OLIVEIRA et al, 1992, p. 21).

A preocupação com a qualidade das instituições surge a partir de pesquisas que evidenciavam as

(...) precárias condições dos prédios e equipamentos, a falta de materiais pedagógicos, a baixa escolaridade e a falta de formação dos educadores, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias. (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 89).

O início da discussão sobre qualidade no Brasil difere daquela evidenciada em outros países. Antes mesmo de haver uma discussão mais aprofundada sobre a qualidade, já vinha sendo realizado debate acerca da oferta de um atendimento pobre para pobre, ficando a discussão sobre qualidade e de condições mínimas de

---

<sup>6</sup> Ver autores que aprofundam o estudo sobre o histórico da creche (KUHLMANN; OLIVEIRA; NUNES; CORSINO; DIDONET).

atendimento mais detidas no âmbito do ordenamento legal e político, conforme afirma Rosemberg (2014, p. 270):

Em decorrência de características sociais, políticas e culturais do Brasil, nossa trajetória no debate e nas práticas referentes à qualidade na Educação Infantil difere daquela do hemisfério norte. Por lá, conforme Sheridan (2001), o debate sobre qualidade configurou-se em torno de quatro grandes temas após a II Guerra Mundial: qual o melhor ambiente para bebês, a casa ou a creche, debate que se instalou por lá imediatamente após a II Guerra Mundial, em parte em decorrência dos estudos de Bowlby sobre apego; condições estruturais da oferta (espaço, ventilação, razão adulto/ criança); processos internos e interações entre crianças e adultos; relação com entorno, contexto, “descentralização, diversidade, iniciativa local”, eficiência, temas destacados no debate atual.

A discussão sobre a qualidade no atendimento das crianças de 0 a 6 anos se intensificou a partir da década de 90 (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006). Da mesma forma em que a constituição do atendimento em creches no município de Curitiba se deu via conveniamento<sup>7</sup>, no restante do Brasil essa expansão também se deu dessa forma, conforme apontam Campos; Fullgraf e Wiggers (2006), mediante um levantamento de pesquisas realizadas entre 1996 e 2003 sobre qualidade do atendimento nas instituições de Educação Infantil brasileiras. As autoras apontam que o processo de expansão se deu via atendimento em entidades filantrópicas e/ou comunitárias que “(...) na maioria das vezes operam em condições precárias; pré-escolas municipais aumentaram a oferta de vagas, muitas vezes colocando maior número de crianças por turma e/ou desdobrando o número de turnos de funcionamento diário”. (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 89).

Os movimentos de luta pela creche e os movimentos feministas começaram a manifestar o ensejo de melhoria das condições de atendimento às crianças pequenas. Esse processo aliado ao avanço dos estudos sobre criança e infância desembocou na incorporação dos direitos das crianças nas legislações e documentos oficiais e, conseqüentemente, na definição de parâmetros e indicadores de qualidade para o atendimento às crianças nas instituições de Educação Infantil e programas e políticas públicas que possibilitassem esse atendimento de qualidade. O início da discussão sobre qualidade na Educação Infantil tinha um viés mercadológico, de

---

<sup>7</sup> Ver capítulo 4.2.

qualidade total, de forma com que a Educação pudesse ser medida, moldada para atingir um ideal. Em contraponto, a discussão da qualidade social, na busca da equidade e a qualidade negociada, relacionada à participação de todos na construção dessa qualidade partem dos princípios da justiça social e da garantia dos direitos das crianças.

Enquanto a Qualidade total tem sua origem em conceitos do mundo empresarial, a qualidade social e a qualidade negociada, têm sido termos recorrentes para os grupos que discutem a qualidade na educação em contraposição a perspectiva do mercado. (CORREA, 2013, p. 57).

Dahlberg; Moss e Pence (1999) afirmam que qualidade deve ser algo a ser questionado, não apenas algo a ser atingido. Evitando, assim, a ideia padronizada de qualidade e compreendendo que esse conceito está intimamente vinculado aos valores, crenças e interesses individuais. Os autores apontam que as discussões sobre qualidade ficam, muitas vezes, restritas a debates técnicos e gerenciais, que não refletem as múltiplas perspectivas e ignoram a sua complexidade.

A qualidade da Educação Infantil deve ser observada mais sob a perspectiva de uma construção social, algo que é construído cotidianamente a partir dos indivíduos envolvidos e diretamente no contexto social em que estão inseridos.

Moss (2002), que se define como um autor inglês que nunca esteve antes na América Latina, ao fazer uma exposição sobre qualidade afirma não ter a intenção de demonstrar sua perspectiva como a ideal ou que ela tenha alguma relevância para nosso contexto, mas elaborar ideias que possam contribuir para a nossa própria construção, seja a partir do confronto ou contestação das ideias apresentadas. Dessa forma, evita-se pensar em uma uniformidade da primeira infância tanto do ponto de vista teórico como prático. Fugindo principalmente da conceitualização anglo-americana, com referência a países de língua inglesa como os Estados Unidos e Reino Unido, com moldes da Psicologia do Desenvolvimento e a partir do neoliberalismo, pressupostos que delimitam:

Um mundo ordenado, certo, controlável e previsível, construído sobre fundamentos de leis, explicações e propriedades descontextualizadas, conhecidas e universais; conhecimento como algo que espelha o mundo objetivamente, separado de valores e políticas e revelado pela ciência e pela razão, as quais ocupam um ponto de vista universal e isento de valores;

separação da razão e da emoção; progresso linear; a superioridade do Ocidente; e uma única solução verdadeira para qualquer problema e ditada pela razão. (MOSS, 2002, p. 236).

Pessoas e instituições atestam e procuram serviços e produtos com qualidade. Devemos nos questionar para além da questão técnica do que significa esse termo e como alcançar e medir essa boa qualidade, quais são os valores e pressupostos imbuídos, partindo da perspectiva de que “o conceito de qualidade não é neutro nem isento de valores” (MOSS, 2002, p. 17). Principalmente em se tratando de atendimento à primeira infância, o uso indiscriminado e sem definição retira o sentido do termo.

Para pensar a qualidade é preciso pensar na construção de seu significado, de forma com que ele seja construído nas relações humanas. O diálogo, a construção de sentido e significado e a reflexão sobre a prática pedagógica podem ser construídas a partir da documentação pedagógica, sempre em diálogo com outros profissionais e refletindo sobre a prática pedagógica (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999). Portanto, há um problema com a qualidade enquanto conceito, especialistas que escrevem sobre a temática têm:

- Identificado a importância do processo de definir qualidade – quem está envolvido e como isso é feito – e questionado como esse processo operou no passado, declarando que ele foi dominado por um grupo pequeno de especialistas, excluindo uma ampla série de outros interessados nas instituições dedicadas à primeira infância
- Entendido que a qualidade é um conceito subjetivo, baseado em valores, relativo e dinâmico, com a possibilidade de perspectivas múltiplas ou de entendimentos do que seja qualidade;
- Defendido que o trabalho com qualidade precisa ser contextualizado, espacial e temporalmente, e deve reconhecer a diversidade cultural e as outras formas importantes de diversidade. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999, p. 15).

Os autores citam que uma pedagogia para a primeira infância nas condições da pós-modernidade deve abranger a imprevisibilidade, a dúvida e os questionamentos no lugar das certezas absolutas. Nesse sentido, se faz necessário perceber a infância nesse lugar de coconstrutor do projeto pedagógico, que não deve ser estático, nem ter como principal objetivo uma meta final ou um aprendizado estanque. Essa ideia implica em transmutar a convicção de criança “reprodutora de conhecimento, identidade e cultura”. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999, p. 77).



Viver em uma sociedade que é caracterizada por condições pós-modernas significa que as crianças individuais têm de se ajustar a um alto grau de complexidade e diversidade, assim como a contínuas mudanças. Em uma sociedade mais estável, a biografia e o conhecimento das crianças eram quase predeterminadas (Asplund, 1983), quase da mesma maneira que os de seus pais. (...) Porém, em uma sociedade de mudanças rápidas, as demandas e as exigências que o futuro reservará às crianças podem ser difíceis de antecipar. Se o passado não mais proporciona garantias para o futuro, se os pontos de referência tradicionais, como a igreja, o partido político e a classe, enfraquecem, então a vida se torna cada vez mais um projeto que nós mesmos temos de construir. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999, p. 79).

Assumir a perspectiva pós-moderna significa também deixar que as crianças assumam responsabilidades pela própria aprendizagem e por escolhas morais, tendo autocontrole e autonomia em suas escolhas e ações na construção de suas identidades. Apesar dessa individualização, a pós-modernidade também coloca os relacionamentos em primeiro plano, primando pelas condições relacionais do diálogo, encontro e conflito. Assim, as instituições de Educação Infantil, como espaços relacionais, são locais de vidas compartilhadas que devem ter como foco do trabalho a escuta e o respeito ao tempo da criança e seus ritmos (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999). “As instituições dedicadas à primeira infância são socialmente construídas (...) elas são o que nós “como uma comunidade de agentes humanos” fazemos delas” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999, p. 89).

Dahlberg, Moss e Pence (1999, p. 89) apontam ainda algumas construções relacionadas às instituições: Como produtor de resultados da criança, visando à preparação para o Ensino Fundamental, de forma com que cada uma esteja “pronta para aprender”, como meio de intervenção social capaz de “proteger a sociedade dos efeitos da pobreza, da desigualdade, da insegurança e da marginalização” (DAHLBERG; MOSS E PENCE, 1999, p. 92). Como lar substituto, ao cuidado materno ou como um negócio, competindo no mercado para vender produtos como “(...) por exemplo, resultados desenvolvimentais, prontidão para a escola, cuidado em um lar substituto, prevenção de delinquência posterior” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999, p. 93).

Os autores propõem como indicação, a construção da instituição como um fórum na sociedade civil em que “crianças e adultos participam juntos em projetos de importância social, cultural, política e econômica” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999, p. 101), entendendo que os fóruns “podem ser entendidos como instituições



democráticas, operando além de “um reino político estreitamente definido” nas “esferas sociais e culturais”. Mas isso não significa que sejam substitutos para as instituições políticas” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999, p. 101). Outros autores também defendem a concepção democrática do projeto educativo na Educação Infantil.

A partir dos indicadores de qualidade desenvolvidos para a região da Emília-Romanha, na Itália a partir dos anos 1990, Bondioli (2004, p. 14) aponta que a qualidade é um processo e tem natureza transacional, participativa, autorreflexiva, contextual, plural e transformadora.

- É transacional ou negociável, pois não é dada a priori, é constituída através do debate entre os indivíduos. Os atores sociais devem ter espaço de fala e o conceito de qualidade deve ser negociado entre eles;

- A qualidade é participativa, pois “definir e produzir qualidade são uma tarefa política, um trabalho democrático” (BONDIOLI, 2004, p. 15);

- Autorreflexiva, pois é reflexão sobre a prática, sobre os usos e atribuições do programa educativo, sempre de forma referenciada;

- É contextual, pois não tem valor absoluto, tendo em vista que os contextos são diferentes, cada local com sua história, tradição e recursos próprios e, portanto, formas diferentes de colocar a qualidade em prática. Tem, portanto, natureza plural;

- É processual, pois se constrói com o tempo e nunca está concluída, sempre em crescimento;

- Transformadora, pois assume valor ao transformar os envolvidos com a creche, sendo uma “reflexão compartilhada que enriquece os participantes, uma troca e uma transmissão de saberes”. (BONDIOLI, 2004, p. 17);

- Tem natureza formadora, pois é produtora de cultura e educação. É a partir da percepção dessa transformação positiva que surge o critério básico para comprovar a qualidade.

A qualidade, apesar de ser um termo polissêmico, pode ser aferida a partir de alguns critérios como: condições dos prédios e equipamentos, materiais pedagógicos, formação das professoras, existência de projetos pedagógicos e a comunicação com as famílias (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006). Elementos esses apontados nos documentos nacionais e nas avaliações institucionais.

### 2.3 O QUE OS DOCUMENTOS NACIONAIS EXPRESSAM EM TERMOS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O inciso IX do Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases, assim como o inciso VII do Art. 206 da CF, estabelecem que o ensino será ministrado sob o princípio da garantia do padrão de qualidade. O Art. 4º inciso IX estabelece que é dever do Estado ministrar a Educação pública com: “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996). O Art. 214 da CF institui o Plano Nacional de Educação como forma de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino. Apesar de a legislação nacional conclamar a necessidade da qualidade na Educação, não define quais são os elementos mínimos de qualidade.

Uma maior definição e conceituação do que são considerados critérios de qualidade no atendimento em creche aparecem em alguns documentos nacionais, vinculados ao Ministério da Educação (MEC), assumindo o compromisso firmado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien), realizada na Tailândia em 1990 (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006):

- Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil;
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil;
- Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos das crianças
- Parâmetros Nacionais de Qualidade em Educação Infantil;
- Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação;
- Indicadores da Qualidade na Educação Infantil;
- Diretrizes curriculares nacionais para EI.

A partir desses documentos elaborou-se, de forma mais sistemática, a conceituação do que se entende por qualidade da Educação Infantil. Em 1988 foi publicado o documento “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil”, importante por ser “[...] referência para as regulamentações a serem adotadas pelos conselhos para autorizar e orientar o funcionamento das instituições de Educação Infantil em seus estados e municípios”. (CAMPOS; FULLGRAF, WIGGERS, 2006, p. 92).

Em seguida, em 1995, na sua primeira versão “Os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos das crianças”, apontam quais são os direitos das crianças que devem ser respeitados nas instituições de Educação Infantil. São critérios que garantam que sejam respeitadas as necessidades fundamentais e que nesse tempo que as crianças ficam na instituição sejam prazerosos, estimulantes e de qualidade. Sobre os direitos das crianças nos contextos educativos, Campos (2009, p. 13) aponta alguns elementos que os caracterizam:

- Nossas crianças têm direito à brincadeira;
- Nossas crianças têm direito à atenção individual;
- Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante;
- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza;
- Nossas crianças têm direito a higiene e à saúde;
- Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia;
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos;
- Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade;
- Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos;
- Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche;
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (BRASIL, 2009).

Para cada um dos critérios, a autora aponta os elementos que os constituem. Rosemberg (2009) estabeleceu critérios para políticas e programas de creche que respeitem os direitos fundamentais das crianças. São eles:

- A política de creche respeita os direitos fundamentais da criança;
- A política de creche está comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento da criança;
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante;
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito à higiene e à saúde;
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito a uma alimentação saudável;
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito à brincadeira;
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito a ampliar seus conhecimentos;
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito ao contato com a natureza. (ROSEMBERG, 2009, p. 31).

Esses critérios, que estabelecem fatores a serem observados tanto no atendimento às crianças nas instituições, quanto na elaboração e implementação de políticas e projetos em Educação Infantil, nos possibilitam pensar sobre elementos de qualidade para além das ideias de creche como substituta materna, produtora de resultados ou como espaço de intervenção social, como apontado por Dahlberg, Moss e Pence (1999), sobre as construções sociais acerca da creche. Nesse documento afirmam-se os direitos das crianças de ter acesso a uma instituição que respeite suas necessidades biológicas, psicológicas e sociais. Documentos como este reiteram a importância de se pensar a qualidade para além da tutela e reconhecem a potência da coconstrução das crianças no seu processo de educação e cuidado.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado dois anos após a promulgação da LDB, foi organizado em três volumes. O documento foi dividido em:

Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da Educação Infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.

- Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. (BRASIL, 1998).

Os RCNEIs são criticados por pesquisadores e pesquisadoras por terem sido aprovados sem muito debate com o meio acadêmico e de forma apressada.

[...] a versão final do RCNEI foi divulgada sem que os apelos dos pareceristas por mais tempo para debates e discussões fossem atendidos. Outro aspecto que merece destaque é que o RCNEI atropelou também as orientações do próprio MEC, uma vez que foi publicado antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais, estas sim mandatórias, fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. (CERISARA, 2002, p. 336).

Outro ponto de crítica relativo ao RCNEI deve-se aos fins eleitorais envolvidos na divulgação desse documento pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, visto a grande tiragem entregue aos professores sem muito debate sobre o documento. Cerisara (2002) também aponta algumas incongruências relativas aos eixos formativos, de forma com que se aproximam do currículo para o Ensino Fundamental, didatizando a Educação Infantil e não compreendendo as especificidades das crianças pequenas. O RCNEI não deixa espaço para que os atores envolvidos assumam a autoria do projeto pedagógico, por ser determinista e pouco flexível. O documento não é mandatório como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A necessidade de elaboração de uma proposta mais articulada para a Educação Infantil levou à elaboração do documento “Política Nacional de Educação Infantil: Pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação”, foi formulado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE) no ano de 2016 contendo objetivos, estratégias e metas relativas à política para a Educação Infantil. Dentre os objetivos destacam-se aspectos relativos ao acesso, ao projeto pedagógico, formação docente, relação com as famílias e ao atendimento intersetorial.

Como desdobramento do documento citado acima, formulou-se outro para garantir a formação das professoras da Educação Infantil, sendo discutidos o currículo, cursos de formação, possibilidades da formação, estruturação da carreira, remuneração e condições de trabalho. “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” foi uma iniciativa do Departamento de Políticas Educacionais da Secretaria de Educação Fundamental, através da Coordenação Geral da Educação Infantil. De forma com que se compreende a formação das professoras de Educação Infantil como um dos principais elementos de qualidade para o atendimento.

No ano de 2006<sup>8</sup>, a Secretaria de Educação Básica (SEB) elaborou o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - Volumes 1 e 2. O documento representa uma conquista em termos de reconhecimento da função

---

<sup>8</sup> Este documento foi revisitado em 2008 a partir de aspectos presentes na legislação após a sua promulgação, como a Base Nacional Comum Curricular (2017).

educativa da Educação Infantil, sendo os parâmetros de qualidade uma das diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil. Os dois volumes organizam-se da seguinte forma:

O primeiro aborda aspectos relevantes para a definição de parâmetros de qualidade para a Educação Infantil no país. Apresenta uma concepção de criança, de pedagogia da Educação Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil — Volume 1 Infantil, a trajetória histórica do debate da qualidade na Educação Infantil, as principais tendências identificadas em pesquisas recentes dentro e fora do país, os desdobramentos previstos na legislação nacional para a área e consensos e polêmicas no campo. No segundo, explicitam-se, inicialmente, as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de Educação Infantil a partir de definições legais, entendendo que um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente. Finalmente, são apresentados os parâmetros de qualidade para os sistemas educacionais e para as instituições de Educação Infantil no Brasil, com o intuito de estabelecer uma referência nacional que subsidie os sistemas na discussão e implementação de parâmetros de qualidade locais. (BRASIL, 2006, p. 9).

Os parâmetros apontam como direitos das crianças nas instituições para um atendimento de qualidade:

- ser auxiliadas nas atividades que não puderem realizar sozinhas;
  - ser atendidas em suas necessidades básicas físicas e psicológicas;
  - ter atenção especial por parte do adulto em momentos peculiares de sua vida. (...)
  - brincar;
  - movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre;
  - expressar sentimentos e pensamentos;
  - desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão;
  - ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas;
  - diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil;
- A criança, parte de uma sociedade, vivendo em nosso país, tem direito:
- à dignidade e ao respeito;
  - autonomia e participação;
  - à felicidade, ao prazer e à alegria;
  - à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social;
  - à diferença e à semelhança;
  - à igualdade de oportunidades;
  - ao conhecimento e à educação;
  - a profissionais com formação específica;
  - a espaços, tempos e materiais específicos. (BRASIL, 2006, p. 18).

No volume II são enfatizados e detalhados alguns pontos para as instituições como: proposta pedagógica, gestão das instituições, interações, formação profissional e infraestrutura.

Logo após a elaboração dos Parâmetros construíram-se os indicadores de Qualidade da Educação Infantil, definindo-se, no primeiro documento, a diferença entre eles:

Entende-se por parâmetros a norma, o padrão, ou a variável capaz de modificar, regular, ajustar o sistema (HOUAISS e VILLAR, 2001). Parâmetros podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. Indicadores por sua vez, presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. Parâmetros são mais amplos e genéricos, indicadores mais específicos e precisos. Um parâmetro de qualidade inquestionável, por exemplo, é a formação específica das professoras e dos professores de Educação Infantil. A qualidade seria considerada ótima em um determinado município se o parâmetro definido neste caso fosse a formação exigida por lei, e todos os profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil tivessem formação em nível superior. (BRASIL, 2006, p. 8).

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil foram elaborados em 2009 pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime e da Unicef. Estabelece-se como um instrumento de autoavaliação da instituição, tendo sido elaborado juntamente com a comunidade. O instrumento pretende ser autorreflexivo, de forma que cada instituição elabore sua própria proposta pedagógica, respeitando a diversidade de contextos e não competitivo, visto que não tem o intuito de comparar instituições.

O primeiro deles diz respeito aos direitos humanos fundamentais, cuja formulação resultou de uma história de conquistas e superações de situações de opressão em todo o mundo. Esses direitos apresentam especificidades quando se aplicam às crianças e são reafirmados em nossa Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Um segundo aspecto relevante, relacionado ao primeiro, é o reconhecimento e a valorização das diferenças de gênero, étnico-racial, religiosa, cultural e relativas a pessoas com deficiência.

Em terceiro lugar, é preciso fundamentar a concepção de qualidade na educação em valores sociais mais amplos, como o respeito ao meio ambiente, o desenvolvimento de uma cultura de paz e a busca por relações humanas mais solidárias.

O quarto aspecto diz respeito à legislação educacional brasileira, que define as grandes finalidades da educação e a forma de organização do sistema educacional, regulamentando essa política nos âmbitos federal, estadual e municipal.



Em quinto lugar, os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura da infância, as maneiras de cuidar e educar a criança pequena em ambientes coletivos e a formação dos profissionais de Educação Infantil são também pontos de partida importantes na definição de critérios de qualidade. (BRASIL, 2009, p. 14).

Dentre os pontos avaliados estão sete elementos: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para EI (2010), publicadas inicialmente em 1999 e revisadas em 2009, apresentam o currículo da Educação Infantil a partir dos princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p. 16).

É um documento mandatário, fixado pela Resolução nº 5 de 2009 e articulado com as Diretrizes Nacionais da Educação Básica. Dispõe sobre o currículo da Educação Infantil de forma contextualizada com as pesquisas sobre infância no Brasil e o conhecimento acumulado sobre a educação das crianças. De forma com que sejam respeitadas as diferenças regionais e a diversidade, tendo tópicos como a educação das crianças indígenas e do campo, estimulando uma educação antirracista e baseada na desconstrução de preconceitos e estereótipos de gênero, classe e raça. Além disso, estimula o aprendizado e as experiências das crianças a partir de interações e brincadeiras, avaliação sem objetivo de seleção, promoção e classificação. Trata também da interação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental.

Sobre os documentos para garantia de um padrão mínimo de qualidade nas instituições conveniadas temos, em nível federal, as “Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de Educação e instituições comunitárias, confessionais



ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta da Educação Infantil” e, em nível municipal, os parâmetros e indicadores de qualidade para os centros de Educação Infantil conveniados com a Prefeitura Municipal de Curitiba, que serão analisados mais adiante.

## 2.4 ELEMENTOS DE QUALIDADE A PARTIR DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Ao discorrer sobre qualidade na Educação Infantil, pode-se refletir sobre o quanto é um conceito abstrato e de difícil aferição. Porém, alguns autores (BONDIOLI; BECHI, 2004; CAMPOS; BHERING; SPÓSITO, 2010; SOUZA; MORO; COUTINHO, 2015) apontam a avaliação institucional como elemento para aferição dessa qualidade de forma concreta e objetiva, seja do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, estrutura física, relação entre adultos e crianças ou outros elementos, mas também a partir da reflexão sobre a ideia de qualidade e sua constituição. A avaliação da Educação Infantil é uma das estratégias do Plano Nacional de Educação. Consta na estratégia 1.6 da primeira meta:

1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes. (BRASIL, 2014).

A seguir serão analisados alguns exemplos de avaliação institucional em âmbito nacional e internacional. Esses indicadores nos permitem perceber quais são os elementos analisados para a aferição da qualidade nas instituições de Educação Infantil. Essa análise não tem o intuito de concebê-los como algo estanque, mas a partir deles encontrar a possibilidade de construção da qualidade com a participação das famílias, comunidade, professores, gestores e outros atores envolvidos na construção do projeto pedagógico da creche. Esses elementos, somados à pesquisa “Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil: O que pensam e querem os sujeitos desse direito” permitiram pensar e elaborar o grupo focal realizado com as famílias da creche pesquisada.

O documento Educação Infantil citado foi elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e pelo MIEIB. Nessa pesquisa, ao entrevistar os adultos envolvidos em relação ao que pensam sobre a Educação Infantil, elaboraram quinze perguntas sobre a instituição, de forma com que cada uma deles compusesse uma escala de cinco pontos. (“Muito importante”, “importante”, “mais ou menos importante”, “pouco importante” e “nada importante”). Questões essas elaboradas de forma simples para que indivíduos conseguissem responder, independentemente do seu nível de formação.

Os itens analisados nas perguntas foram: 1. Funciona em prédio limpo e bem cuidado; 2. A comida é boa e nunca falta; 3. Cuida bem da criança; 4. Possui livros infantis, brinquedos e materiais para atividades; 5. Exige ordem e disciplina; 6. Valoriza a participação das famílias; 7. Contrata professores (as) bem formados(as); 8. Paga bem professores (as) e funcionários (as); 9. As crianças sentem vontade de ir; 10. Estimula a cooperação entre crianças; 11. As crianças são bem tratadas, não importando as suas diferenças; 12. Alfabetiza as crianças; 13. Prepara as crianças para o Ensino Fundamental; 14. Aceita crianças com deficiências; 15. Possui projeto pedagógico.

A avaliação institucional integra o debate sobre política e qualidade da Educação Infantil. O pensar reflexivo sobre o que acontece em tais instituições Educação Infantil permite analisar o que vem sendo feito e pensar ações e estratégias para modificar a realidade, buscando sempre a melhoria da qualidade do atendimento às crianças.

A qualidade de uma instituição não é um “dado de fato” – uma certa relação numérica adultos-crianças, tantos metros quadrados de jardim transplantado, cursos de inglês e informática -, mas um processo, contínuo e recorrente, de envolvimento (das educadoras, das coordenadoras, das famílias, dos administradores) na definição dos objetivos de qualidade, na avaliação dos resultados, no processo de melhoramento, na construção da identidade de uma instituição. Não deve ser esquecido que, tratando-se de instituições educativas, tal discussão e integração dizem respeito a valores e objetivos formativos. Que criança queremos formar? Em que valores nos inspiramos? Que ideia de relação adulto-criança temos em mente? Que papel têm as famílias e que papel têm as educadoras no crescimento de uma criança? Como é possível cooperar? (BONDIOLI, 2013, p. 33).

Dessa forma, qualidade não é uniforme nem tem modelo pré-definido, varia conforme seu contexto. A qualidade negociada dessa forma consolida a construção de uma identidade. É também processo de formação e educação dos adultos, fugindo, assim, da lógica do adulto cliente, em que a instituição preza pela sua satisfação, mas que as famílias sejam parceiras educativas das professoras e também participem da construção da qualidade na instituição.

[...] assistimos a uma espécie de desvio da participação dos pais em relação à vida da escola, que se liga, por um lado, ao viés privatista assumido na relação com os filhos e, por outro, à desilusão geral em relação às formas de participação na vida política. O elemento talvez mais evidente é que os pais entram hoje nas instituições com uma visão centrada no próprio filho e, ao menos nas fases iniciais, menos interessada na instituição no seu conjunto, que é percebida - talvez mais do que no passado - como serviço instrumental para a satisfação das necessidades privadas. (QUERZÉ, 2013, p. 56).

A qualidade, dessa forma, é concebida na relação entre os diversos atores envolvidos na construção da instituição, sejam eles professores, famílias, assistente social, agentes de saúde, etc. A participação é complexa e coloca em questão problemas de “[...] ordem política (representação, direitos, possibilidades de tomar decisões) e pedagógica (responsabilidade e tratamento da relação educativa e dos processos de aprendizagem)”. (BONDIOLI, 2013, p. 25).

Bondioli (2013) aponta que a avaliação, a partir da experiência de Módena, na Itália, se constituiu de dois elementos principais: “linhas de políticas educacionais que apoiem, inclusive economicamente, a realização de experiências participativas e formadores que acompanhem todo o processo, estimulando e administrando participações e reflexões”. (BONDIOLI, 2013, p. 44). Dessa forma, para que a avaliação seja realizada, é necessária a presença de formadores, que seriam como facilitadores da comunicação, sendo, de preferência, externos ao contexto, que podem organizar melhor as ideias. E de internos, que seriam as pessoas envolvidas no contexto.

O formador teria algumas estratégias na condução do grupo como recrutar (ver quem fará parte do processo); dar voz (Escutar ideias e convicções); Restituir (Evidenciar os pontos de vista, tanto os aspectos compartilhados como os contrastantes); Facilitar o diálogo e a negociação (Diálogo entre os diferentes pontos

de vista) e atribuir um sentido, propor uma direção (negocia com os participantes projetos de intervenção) (BONDIOLI, SAVIO, 2013, p. 43).

Para a experiência de Módena, construída durante dez anos com o intuito, inicialmente, de refletir sobre a qualidade da escola, o processo se articulou e se transformou em um exemplo de avaliação da Educação Infantil. Nessa experiência utilizou-se como instrumento a Scala di osservazione e valutazione della scuola dell'infanzia (Escala de observação e avaliação da infância - SOVASI), uma adaptação da escala ITERS (Infant/ Toddler Environment Rating Scale), de modelo americano.

A SOVASI é um instrumento ideado pra avaliar a qualidade da pré-escola. Na versão italiana é composto de 37 itens, a cada um dos quais pode ser atribuída uma pontuação de 1 a 7, escolhendo entre quatro situações, de acordo com a seguinte progressão: situação/ pontuação 1 (qualidade inadequada), situação/ pontuação 3 (qualidade mínima), situação/ pontuação 5 (qualidade boa), situação/pontuação 7 (qualidade excelente); as pontuações pares são reservadas a avaliações intermediárias. (BONDIOLI, 2013, p. 71).

A SOVASI tem como escalas e subescalas de avaliação:

1. Cuidados de Rotina - Acolhida e despedida; Refeições e lanches, descansos, trocas, higiene pessoal; 2. Equipamentos e materiais à disposição das crianças – Móveis e materiais para os cuidados de rotina, móveis e materiais para as atividades de aprendizagem, relaxamento e ambiente confortável, disposição da turma, material colocado à disposição das crianças; 3. Experiências cognitivas e linguísticas – Competência linguística passiva, competência linguística ativa, conceituação e raciocínio, linguagem espontânea. 4. Atividades motoras e globais – Motricidade fina, supervisão dos adultos das atividades de motricidade fina, espaço para atividades de motricidade global, equipamentos para as atividades de motricidade global, tempo programado para as atividades de motricidade global, supervisão dos adultos das atividades de motricidade global. 5. Atividades criativas e expressivas – Atividades artísticas, música e dança, construções, areia e água, jogos simbólicos, organização do dia, supervisão dos adultos das atividades criativas e expressivas. 6. Desenvolvimento social – espaço para poder ficar a sós, brincadeira livre, agrupamentos, consciência das especificidades, clima social, ações para crianças com problemas particulares ou com necessidades educativas especiais 7. Necessidades dos adultos – Área dos adultos, oportunidade de crescimento profissional, espaço reservado aos encontros com os adultos, ações com os pais. (BONDIOLI; SÁVIO, 2013, p. 133).

Outra experiência com avaliação institucional é a partir da escala SVANI, aplicada na região de Emília Romanha, na Itália que parte dos seguintes indicadores:

Subescala 1 – Objetos e materiais à disposição das crianças: item 1: Objetos para cuidados de rotina; item 2: Objetos para as atividades de aprendizagem; item 3: Relaxamento e ambiente confortável; item 4: Disposição da turma; item 5: Materiais em exposição.

Subescala 2 – Cuidados de rotina: item 6: Boas vindas e despedida; item 7: Refeições e lanches; Item 8: Descansos; Item 9: Trocas; Item 10: Higiene pessoal; Item 11: Hábitos de higiene; item 12: Normas de Higiene; Item 13: Gestão da segurança; Item 14: Normas de segurança.

Subescala 3 – Ouvir e Falar: Item 15: Uso informal da linguagem, item 16: Livros e ilustração.

Subescala 4 – Atividades de aprendizagem: item 17: Coordenação óculo-manual; item 18: Brincadeiras de movimento; item 19: Atividades artísticas; item 20: Música e ritmo; item 21: Cubos e construções; Item 22: Brincadeiras de faz de conta, item 23: Brincadeiras com areia e água, item 24: Consciência das especificidades.

Subescala 5: Interação: item 25: Interação entre crianças, item 26: Interação Adulto-criança; item 27: Disciplina; item 28: Inserção. Tempos (somente na versão italiana); item 29: Inserção. Modalidades (somente na versão italiana)

Subescala 6 – Organização das atividades: item 30: Horário das atividades, item 31: Controle das atividades cotidianas; item 32: Cooperação entre educadores, item 33: Disposições para crianças com necessidades especiais ou deficiência.

Subescala 7 – Necessidades dos adultos: item 34: Necessidades pessoais dos adultos; item 35: Oportunidades de crescimento profissional; item 36: Espaço reservado aos encontros dos adultos; item 37: Iniciativas para os pais. (FERRARI, 2004, p. 36).

Sobre qualidade a partir da avaliação em Educação Infantil no Brasil dois trabalhos se destacam. A pesquisa realizada por Campos; Bhering e Spósito, “Educação Infantil no Brasil – avaliação qualitativa e quantitativa.” E o trabalho coordenado por Souza; Moro e Coutinho com participação da UFRJ, UFMG, UDESC, UNIPV/Itália, “Contribuições para a Política Nacional: A avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto”.

O primeiro trabalho citado foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Fundação Carlos Chagas (FCC), que encomendaram uma pesquisa de qualidade em seis capitais brasileiras<sup>9</sup> a fim de perceber os impactos do atendimento para o rendimento no início do Ensino Fundamental das crianças. Na pesquisa foram avaliadas “147 instituições, sendo 102 (69,4%) municipais, 23 (15,6%) privadas particulares e 22 (15,0%) privadas conveniadas com o poder público”. (CAMPOS; BHERING; SPÓSITO, 2010, p. 3). Como escalas de avaliação da qualidade foram usados os

---

<sup>9</sup> Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina.

indicadores *Infant/Toddler Environment Rating Scale* (ITERS),<sup>10</sup> utilizados para a aferição da qualidade nas creches que atendem crianças de 0 a 2 anos e meio e contêm 39 itens agrupados em 7 sub escalas e a escala *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS) para crianças da Pré-escola – de 2 anos e 7 meses a 5 anos, constituídas de 43 itens e 7 subescalas. Ambas, escalas formuladas por pesquisadores da Universidade do norte da Carolina, EUA.

O outro estudo citado trata-se de um trabalho de formulação de indicadores para avaliação da Educação Infantil. A avaliação de contexto foi formulada inicialmente pelas pesquisadoras italianas Egle Becchi, Anna Bondioli e Donatela Savio da Universidade de Pávia na Itália. Utilizada como base para a formulação da avaliação da Educação Infantil no contexto brasileiro, as pesquisadoras envolvidas trabalharam a partir de uma rede para construção do projeto, mediante a utilização dos indicadores ISQUEN (para crianças de 0 a 3 anos) e AVSI (para as crianças de 3 a 6 anos) com adequações à realidade brasileira. Os indicadores observados a partir da escala ISQUEN são os seguintes:

ÁREA I: OS SUJEITOS – AI. 1. AS CRIANÇAS – 1. Ideia de criança e do seu devir; 2. Respeito ao pertencimento cultural; 3. Respeito às intencionalidades da criança; 4. Crianças “deficientes”. AI. 2. AS FAMÍLIAS – 5. Informações às famílias; 6. Participação das famílias; 7. Educação à saúde e alimentação; 8. Interação Creche-família; 9. Conhecimento de cada criança; 10. Formação ao “ofício” de pais. AI. 3. O PESSOAL/A EQUIPE – 11. Cooperação; 12. Hábito de trabalhar como grupo; 13. Relação com pessoas diferentes dos pais que se ocupam das crianças; 14. Relações com outras figuras educativas/ 15. Relações em rede com outras creches. ÁREA II: OS CONTEXTOS E AS PRÁTICAS – AII. 4. ADULTOS E CRIANÇAS – 16. Inserção; 17. Acolhida e despedida; 18. Figura de referência; 19. Relação entre adulto e criança; 20. Relação entre crianças. AII. 5. ATIVIDADES PARA CRIANÇAS – 21. Rotinas: planejamento; 22. Rotinas: modalidades de realização; 23. A brincadeira; 24. Atividades de apoio ao desenvolvimento da linguagem; 25. Atividades de Aprendizagem. AII. 6. MÓVEIS E MATERIAIS

---

<sup>10</sup> Composto por sete escalas e trinta e nove subescalas: Espaço e mobiliário (Espaço interior, móveis para cuidados de rotina e brincadeiras); Rotinas de cuidado pessoal (Chegada/Saída, Refeições/Merenda, Sono, Troca de fraldas/ Uso do banheiro, práticas de saúde, práticas de segurança); Falar e compreender (auxílio às crianças para compreensão da linguagem, auxílio para uso da linguagem pelas crianças, uso de livros); Atividades (Motora fina, atividade física, arte, música e movimento, blocos, brincadeiras de faz de conta, brincadeiras com a areia e água, natureza/ciências, uso de TV, vídeo e/ou computadores, promoção da aceitação da diversidade); Interação (Supervisão do brincar e do processo de aprendizagem, interação de criança-criança, interação equipe-criança, disciplina); Estrutura do programa (Programação, atividade livre, atividade em grupo, provisões para as crianças com deficiências); Pais e equipes (Estratégias para o envolvimento dos pais, estratégias para as necessidades pessoais e profissionais da equipe, interação e cooperação entre a equipe, estabilidade da equipe, supervisão e avaliação da equipe, oportunidades para crescimento profissional).

– 26. Móveis para os cuidados de rotina; 27. Materiais para a brincadeira e as atividades; 28. Materiais: modo de dispor e dar vida. AII. 7. ESPAÇOS E TEMPOS DO COTIDIANO – AII. 7.2. O ESPAÇO – 29. Espaços: Reconhecimento e funcionalidade pedagógica; 30. Espaços: Personalização; 31. Espaços: organização; 32. Espaço externo; 33. Espaços: Reorganizações. AII. 7.2. O TEMPO – 34. Plano do dia: esquema; 35. Plano do dia: ritmo. AREA III: OS SABERES DO FAZER – AIII. 8. A OBSERVAÇÃO – 36. Preparar a observação; 37. Conduzir a observação. AIII. 9. PLANEJAMENTO – 38. Planejamento. AIII. 10. PROGRAMAÇÃO. AIII. 11. AVALIAÇÃO – 40. Avaliar. AIII. 12. DOCUMENTAÇÃO – 41. Documentar: Condições do compromisso; 42. Documentar: Finalidades e implicações. ÁREA IV: AS GARANTIAS – AIV. 13. ESTRUTURA – 43. Segurança; 44. Cuidado do ambiente; 45. Normas de higiene; 46. Estabelecer regras. AIV. 14. OS PROFISSIONAIS – 47. Razão adulto-criança; 48. Formação profissional em serviço; 49. Garantia de funcionalidade; 50. Abertura ao exterior; 51. Coordenação. (COUTINHO; MORO; SOUZA, 2015, p. 54).

Esses modelos de avaliação citados diferem de experiências com intuito de aferir a qualidade a fim de servir como meio para estimular a competição entre instituições, como o Prêmio Qualidade da Educação Infantil<sup>11</sup>, proposto pelo MEC em 1999, em parceria com a Fundação Orsa e a UNDIME e visava “identificar práticas exitosas e difundir experiências pedagógicas relevantes” (BRASIL, 1999). Premiações como esta caracterizam a qualidade como meta individual, desconsiderando as condições materiais e financeiras das instituições. O caráter meritocrático de programas como este estimulam a competição entre professores e instituições, não sendo esse o objetivo das avaliações em Educação Infantil.

## 2.5 O DIREITO À CRECHE DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS E O ACESSO COMO ELEMENTO DE QUALIDADE

O direito à creche é uma das formas de compartilhamento do cuidado das crianças entre a família e o Estado. É um direito público subjetivo de todas as crianças e suas famílias, afirmado na legislação nacional, na Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Sendo assim, é dever do Estado oferecer a vaga em creche, é escolha das famílias matricularem, ou não, suas crianças de 0 a 3 anos nessas instituições e é direito da criança, no exercício de sua cidadania estar inserida em uma instituição de qualidade. Susin (2005, p. 141) aponta que: “Na discussão da

<sup>11</sup> <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/sef2001.pdf>>. Acesso em: 10/05/2020



qualidade, é preciso incluir o componente quantidade, pois qualidade para poucos é privilégio, e educação de qualidade para todos é direito”.

A Educação pode ser considerada Política Pública Social, visto ser de responsabilidade do Estado, além de visar à diminuição das desigualdades. Hofling (2001) conceitua como Política Pública: “(...) Estado implantando um projeto de governo”. (HOFLING, 2001, p. 31). É de responsabilidade do Estado, envolvendo ou não outras organizações para a implantação de um projeto de governo a partir de programas e projetos. E Políticas Sociais como políticas de proteção social, elaboradas para amenizar as desigualdades estruturais da sociedade.

Os direitos universais foram instituídos como direitos públicos subjetivos a partir do Estado Democrático de Direito e colocados como obrigação do Estado a sua promoção por meio de Políticas Sociais. Os Direitos Sociais foram instituídos a partir da Constituição de 1988, enfatizando que o Estado se destina a assegurar a efetividade desse direito nos artigos 3º, inciso III e 170, inciso VII, referente à erradicação da pobreza e redução das desigualdades sociais (SIMÕES, 2013).

A Constituição de 1988 instigou a tutela dos direitos fundamentais a partir, não apenas da proteção aos direitos sociais, mas também dos direitos civis e políticos. Se por um lado ela protege os direitos sociais, por outro também possui valores liberais como a proteção da propriedade privada e da livre iniciativa.

Apesar de afirmar como fundamento do Estado Democrático de Direito em seu Art. 1º: “III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”. (BRASIL, 1998), o Brasil ainda está longe dessa meta, sendo, portanto, necessário o aparato judicial, por intermédio dos tribunais para que os direitos sejam efetivados. Porém, a judicialização nem sempre incorpora medida prática devido ao recurso financeiro insuficiente ou má administração pública.

As Políticas Sociais são a efetivação dos direitos sociais. Simões (2013) elabora uma crítica ao Estado Social, afirmando a necessidade de ultrapassar essa concepção para um Estado Democrático de Direito. Os princípios relativos aos mínimos sociais, visando atender as necessidades básicas da população elaboram na política pública o conteúdo da reserva do possível, em que o Estado no atendimento a essas necessidades se isenta alegando não dispor de verba pública suficiente para atender a demanda.



Associar o acesso aos serviços sociais à cidadania se faz necessário no ponto em que sem esse acesso os indivíduos encontram maiores dificuldades de se engajarem socialmente e acessarem uma vida digna.

(...) o acesso a serviços sociais é uma dimensão do bem-estar distinta e não redutível aos rendimentos. Assim, pessoas com mesmos ganhos podem ter padrões de vida muito diferentes caso tenham distinto acesso a serviços. Além disso, a renda real é afetada pela desigualdade de acesso a serviços, dado que indivíduos com a mesma renda nominal poderão ter padrões de consumo diferentes dependendo do peso do gasto com bens essenciais e seus respectivos orçamentos. (ARRETCHE, 2015, p. 194).

Os Direitos Sociais são espécies de direitos fundamentais (SIMÕES, 2013). Carvalho (2002), a partir da teoria de Marshall, aponta três direitos como responsáveis por garantir constitucionalmente a cidadania: direitos civil, político e social:

Esclareço os conceitos. Direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Eles se desdobram na garantia de ir e vir, de escolher o trabalho, de manifestar o pensamento, de organizar-se, de ter respeitada a inviolabilidade do lar e da correspondência, de não ser preso a não ser pela autoridade competente e de acordo com as leis, de não ser condenado sem processo legal regular. São direitos cuja garantia se baseia na existência de uma justiça independente, eficiente, barata e acessível a todos. São eles que garantem as relações civilizadas entre as pessoas e a própria existência da sociedade civil surgida com o desenvolvimento do capitalismo. Sua pedra de toque é a liberdade individual. É possível haver direitos civis sem direitos políticos. Estes se referem à participação do cidadão no governo da sociedade. Seu exercício é limitado a parcela da população e consiste na capacidade de fazer demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar, de ser votado. Em geral, quando se fala de direitos políticos, é do direito do voto que se está falando. Se pode haver direitos civis sem direitos políticos, o contrário não é viável. Sem os direitos civis, sobretudo a liberdade de opinião e organização, os direitos políticos, sobretudo o voto, podem existir formalmente mas ficam esvaziados de conteúdo e servem antes para justificar governos do que para representar cidadãos. Os direitos políticos têm como instituição principal os partidos e um parlamento livre e representativo. São eles que conferem legitimidade à organização política da sociedade. Sua essência é a idéia de autogoverno. Finalmente, há os direitos sociais. Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. A garantia de sua vigência depende da existência de uma eficiente máquina administrativa do Poder Executivo. Em tese eles podem existir sem os direitos civis e certamente sem os direitos políticos. Podem mesmo ser usados em substituição aos direitos políticos. Mas, na ausência de direitos civis e políticos, seu conteúdo e alcance tendem a ser arbitrários. Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um

mínimo de bem-estar para todos. A idéia central em que se baseiam é a da justiça social. (CARVALHO, 2002, p. 10).

A ordem sugerida para a atribuição dos direitos foi invertida no caso brasileiro. O direito social adquiriu maior ênfase dentre os outros, o que não significa que seja plenamente atendido, apenas que recebeu maior atenção durante a elaboração de leis e normas.

As políticas públicas devem ser pautadas na promoção da igualdade social para além da política voltada para os mais pobres. As políticas voltadas para a infância devem reconhecer a mudança de condições estruturais que alteram a vida das crianças. O Direito à Educação é reconhecido como direito social a partir da Constituição Federal de 1988:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Artigo com redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015).

O direito à Educação tem grande peso na configuração dos direitos sociais. A Educação, além de ser vista como fator importante na diminuição da desigualdade de renda (FILHO; KIRSCHBAUM, 2015), também impacta diretamente na diminuição das desigualdades de raça e gênero:

No Brasil, é alta a correlação entre o acesso das crianças a creches e a empregabilidade das mães, o que tem efeitos para a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres. As políticas adotadas nos países nórdicos a partir dos anos 1960 mostram também que a universalização e a equalização no acesso a creches e à pré-escola produz resultados nas oportunidades posteriores das crianças, reduzindo o impacto dos ambientes familiares diferenciados em termos socioeconômicos e de acesso a bens de cultura, isto é, atuando nas injustiças intrafamiliares, mas também nas interfamiliares. (BIROLI, 2018, p. 109).

Afirmar que a Educação é um direito social implica em reconhecer a obrigatoriedade do Estado na oferta e o direito público subjetivo das famílias em matricularem ou não seus filhos nas creches. A Educação Infantil é subdividida em

creche (educação das crianças de zero a três anos) e pré-escola (educação das crianças de quatro e cinco anos).

O Art. 208 afirma como dever do Estado a oferta: “IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988). Além disso, também consta como direito do(a) trabalhador(a) no Art. 7: “XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1988).

Arelaro (2017, p. 17) aponta três critérios para avaliação de políticas públicas para a Educação:

1) a democratização do acesso, enquanto condição de realização do direito à educação de todos e todas; 2) a qualidade do atendimento, que implica na existência de projeto pedagógico consistente e condições de trabalho dos profissionais do magistério (salário, jornada de trabalho, número de alunos por turma, materiais e equipamentos diversificados) pertinentes à função educacional, como condição de permanência dos alunos no sistema de ensino, e 3) a gestão democrática, princípio educacional e condição de participação dos usuários na elaboração das propostas de políticas públicas, seu acompanhamento e sua avaliação.

O texto que segue analisará as políticas públicas para a Educação a partir dos dois primeiros critérios mencionados pela autora, percebendo dados relacionados ao acesso e à qualidade do atendimento, analisando em paralelo dados das redes pública e conveniada.

A creche foi historicamente<sup>12</sup> adquirindo relevância e reconhecimento social com o passar do tempo. A institucionalização da infância, antes associada a “um mal necessário”, com cunho assistencialista e compensatório das carências sociais, adquire outro entendimento. A partir da construção teórica de outra concepção de criança e infância, houve o reconhecimento de um novo paradigma na legislação nacional. A Educação Infantil é incorporada à Educação Básica a partir do ano de 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que divide em seu Art. 30, ratificando o texto constitucional, a Educação Infantil em: Creche (Atendimento às crianças de zero a três anos) e Pré-escola (Atendimento às crianças de quatro e cinco

---

<sup>12</sup> O capítulo não apresentará o histórico brasileiro da Educação Infantil, partindo da elaboração realizada anteriormente por: Fulvia Rosemberg, Maria Malta Campos, Moyses Kuhlmann Júnior, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

anos), ainda que essa separação deva ser apenas em nível de intencionalidade pedagógica e não de espaço físico nem de cisão entre as duas subetapas.

A partir da promulgação da LDB, inicia-se um processo de construção de um currículo para a Educação Infantil e também maior preocupação com a qualidade da oferta dessa etapa, relacionado à infraestrutura dissociada de ambientes domésticos, profissionais com formação adequada para o atendimento e uma educação que não reproduza as desigualdades de classe, gênero e raça/ etnia.

Embora os direitos das crianças e das famílias sejam afirmados na legislação nacional, o Estado não cumpre esse dever, não atendendo a toda demanda manifesta por creche. Algumas famílias, ao não conseguir vaga em creche, recorrem ao Sistema de Justiça por meio de demandas individuais ou coletivas. Porém, nem todas têm conhecimento dessa forma de exigibilidade da vaga ou, então, não têm seu direito atendido dessa maneira e recorrem a alternativas ao atendimento em creche (SILVA, 2017).

A exigibilidade do direito à creche ocorre por três vias: 1) Por meio da pressão social, pessoas organizadas para requerer o direito não atendido por meio de passeatas, entrega de panfletos, etc. 2) Via política ou institucional, mobilização constante visando o cumprimento de leis e direitos reconhecidos. 3) Via jurídica ou justiciabilidade, pode ocorrer em vias administrativas como em conversa direta com diretoria ou coordenação, Secretaria Municipal, Conselho Tutelar ou via judicial como o Ministério Público e a Defensoria Pública (GONÇALVES, 2018).

A pouca visibilidade das crianças bem pequenas e o não atendimento de seus direitos pelo Estado, revelam o adultocentrismo das políticas públicas, que não consideram sua cidadania. A falta de vaga nas creches públicas interfere nas condições de vida das crianças que têm a situação de pobreza aprofundada em decorrência disso. Desta forma, afirma-se a necessidade da existência dessas instituições para as crianças bem pequenas, pois é a partir desse atendimento que elas podem quebrar o que é compreendido como ciclo intergeracional de pobreza. As crianças devem ter o direito de acessar bens materiais e imateriais necessários à dignidade humana, rompendo com a ideia de criança como capital humano e valorizando sua vida no momento presente.

A Educação Infantil é direito de toda criança pequena. As crianças mais pobres são, na maioria das vezes, submetidas a modelos de institucionalização de menor qualidade como os modelos comunitários ou filantrópicos (NUNES; CORSINO, 2012). O “terceiro setor”, como é chamado esse modelo, quando encarregado do atendimento às crianças pequenas, a inscreve no rol dos serviços de cunho assistencialista, enfocando as necessidades imediatas a partir de interesses de mercado.

A institucionalização de crianças pequenas foi um processo que iniciou com a construção moderna de infância e acarretou, em alguma medida, a exclusão das crianças no espaço tempo da sociedade (SARMENTO, 2005). A partir da institucionalização de crianças pequenas, o que antes era compreendido como socialização primária, como o ambiente familiar e socialização secundária, as babás, professoras de creches, hoje, com a entrada de crianças muito pequenas em espaços compartilhados de cuidado, já não é possível fazer distinção entre essas formas plurais de socialização. Assim, “A pluralidade das infâncias precisa ser compreendida em sua conexão com a pluralidade de socializações humanas” (BARBOSA, 2007, p. 1065).

Discute-se uma “nova institucionalidade da infância”, que leve em consideração os direitos das crianças em uma lógica que assegura justiça e igualdade para todas elas independente de classe social, raça ou gênero na contramão de um enfoque caritativo, em que são priorizadas apenas algumas crianças, acentuando a vulnerabilidade. A discussão sobre os direitos das crianças sempre recai na discussão dos direitos das mulheres, como uma categoria conjugada. Mayall (2000) alerta para a necessidade de compreender a condição social da infância a fim de pensar a implementação de seus direitos a partir da própria criança.

Os direitos das crianças são considerados até o ponto em que não alteram os interesses políticos e econômicos. Diante de uma crise econômica e financeira, o Estado passa a investir menos em Políticas Públicas para a Infância, ocorre também:

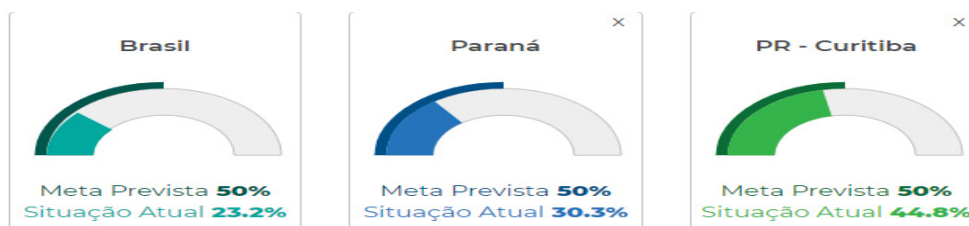
(...) aumento da pobreza infantil, da diminuição das políticas sociais direcionadas a elas e suas famílias, da redução do investimento público em educação, saúde e proteção social da infância, no agravamento geral das condições sociais, especialmente devido ao desemprego e ou empobrecimento dos pais, e à redução dos dispositivos de atendimento às

crianças em situação de maior vulnerabilidade, às com necessidades especiais e às de minorias étnicas. (MARCHI, SARMENTO, 2017, p. 960).

Fatores esses observados no caso de Portugal (SARMENTO; FERNANDES; TREVISAN, 2015) e no contexto brasileiro (COUTINHO; MORO, 2017; e DEMARZO; LIMA; TEBET, 2018). O contexto brasileiro pós-golpe parlamentar teve implicações para as políticas públicas e para a vida das crianças pequenas. Demarzo; Lima e Tebet (2018) citam o Programa Criança Feliz, instituído através do Decreto Federal nº 8.869 de 2016, que monitora famílias de baixa renda. Projeto claramente alinhado às proposições do Banco Mundial. As autoras questionam quais são os interesses do governo em instituir políticas como esta, alinhadas claramente ao capital financeiro e de que forma os direitos afirmados em lei garantem a cidadania de crianças pequenas.

Em relação ao acesso à Educação Infantil, apesar do reconhecimento do direito das crianças à Educação Infantil, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>13</sup> com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) revelam que 81,4% das crianças de 0 a 5 anos frequentam a pré-escola, enquanto 23,2% das crianças de 0 a 3 anos frequentam a creche (GRÁFICO 1).

GRÁFICO 1 - PERCENTUAL DE POPULAÇÃO DE 0 A 3 ANOS QUE FREQUENTAM A CRECHE – BRASIL/ PARANÁ/ CURITIBA



FONTE: Relatório linha de base INEP (2018).

O Plano Nacional de Educação prevê o atendimento de 50% das crianças em creche até 2024. Esta diferença revela para além da cisão entre creche e pré-escola, a prioridade dada para cada segmento pelo Estado. Os dados são ainda mais

<sup>13</sup> [http://simec.mec.gov.br/pde/grafico\\_pne.php](http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php)

emblemáticos quando observamos o atendimento em creche relacionado à renda, em que na camada dos 20% mais pobres, 21,9% das crianças de 2 e 3 anos de idade frequentam creche, enquanto entre os 20% mais ricos esse percentual chega a 63%, segundo dados da PNAD, divulgados pelo IBGE em 2012.

## 2.6 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE DESIGUALDADES E PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS

Pacifico e Gentilini (2013) afirmam que sem que haja alteração nas formas de financiamento da Educação Infantil, torna-se difícil falar em qualidade do atendimento. Analisar o financiamento também é necessário por impactar diretamente na expansão do atendimento. É necessário que sejam: “(...) revistos e ampliados os percentuais constitucionais vinculados à educação, considerando-se a insuficiência dos atuais.” (PACIFICO; GENTILINI, 2013, p. 91). O Art. 211 da CF determina que os entes federados devem atuar em regime de colaboração.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 5º A Educação Básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Dessa forma, é responsabilidade do município o atendimento à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

As receitas públicas alocadas por cada ente federado são arrecadadas a partir dos impostos. As maiores fontes em nível federal são: Imposto de Renda (IR), Imposto



sobre Produtos Industrializados (IPI); Imposto sobre Operações Financeiras (IOF); Imposto Territorial Rural (ITR). Em âmbito estadual: Imposto sobre Circulação de Mercadorias (ICMS) e Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA). Em nível municipal: Imposto sobre Propriedade Predial e Territorial Urbana (IPTU); Imposto sobre Transmissão Inter Vivos de Bens e Imóveis e de direitos reais a eles relativos (ITBI); Impostos sobre Serviços (ISS).

O Art. 212 da Constituição Federal aponta que os recursos destinados à Educação através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) devem ser de 18% dos impostos da União, 25% de estados e 25% de municípios. No momento este valor está atrelado à variação do IPCA.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A Educação Básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na Educação Básica nas respectivas redes públicas de ensino. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Sobre a Manutenção e Desenvolvimento de Ensino, a LDB dispõe em seus capítulos 70 e 71 sobre o que são considerados ou não despesas com MDE:

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:



- I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
  - II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
  - III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
  - IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
  - V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
  - VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
  - VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
  - VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.
- Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:
- I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;
  - II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;
  - III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;
  - IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;
  - V - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;
  - VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

O Art. 212 também dispõe sobre outra fonte de financiamento da Educação do país, o salário educação e a contribuição que as empresas ofertam para a sustentação dessa fonte.

O salário-educação é um tributo cobrado das empresas e corresponde a 2,5% sobre o valor da folha de pagamentos. O Instituto Nacional do Seguro Social – INSS –, órgão arrecadador, fica com 1% a título de administração. Os montantes recolhidos nos estados e no Distrito Federal são destinados ao FNDE, que retira 10% da arrecadação de cada um e separa o restante em duas partes: um terço corresponde à quota federal que permanece sob a gestão do FNDE para financiar os programas desenvolvidos por este órgão; e dois terços retornam ao estado de origem na forma da quota estadual e municipal. Assim como no Fundeb, essa quota é partilhada entre o governo estadual e os municípios de acordo com as respectivas responsabilidades pelas matrículas da Educação Básica, mas sem diferenciação de valor por nível e modalidade de ensino (Lei n. 10.832 de dezembro de 2003). (BASSI, 2011, p. 123).

Dessa forma, o salário educação financia algumas ações e programas como o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNAT) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), entre outros (NASCIMENTO, 2014).

A diferença na arrecadação dos municípios acaba gerando desigualdades educacionais. Pinto (2014) aponta que as políticas de financiamento da educação refletem a melhoria da alocação dos recursos, porém trazem dificuldades referentes à equidade. Ainda aponta para a responsabilidade municipal dessa vinculação, principalmente após o FUNDEF. O autor questiona se os municípios têm recursos financeiros, gestão e planejamento suficientes para atender a essa demanda e se a vinculação federativa mantida pelo FUNDEB é suficiente para o apaziguamento das matrículas. Soma-se a isso o alto custo de manutenção de creche e pré-escola.

Tendo por base o levantamento do IBGE (2009), constata-se que, não obstante o avanço da municipalização, 57% dos municípios não possuíam sequer uma secretaria exclusiva da educação, 48% não haviam constituído um sistema próprio de ensino e cerca de um terço não contava com um conselho municipal de educação com poderes deliberativos. Mais grave ainda, do ponto de vista do planejamento, é que 44% não tinham aprovado um plano municipal de educação; isso oito anos após a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE –, 2001-2011, que determinava que estados e municípios deveriam aprovar seus respectivos planos. O mais preocupante é que esses índices são praticamente equivalentes nos municípios com população até a faixa de 50 mil habitantes, que representam quase 90% do total de municípios brasileiros. Somente na faixa acima de 500 mil habitantes, observa-se uma melhor estrutura, o que não impede, contudo, que desses poucos grandes municípios, somente a metade tenha planos de educação. Portanto, no que se refere a um adequado planejamento educacional, há tudo por fazer, lembrando que a existência de um plano, legalmente aprovado, não é garantia da sua implementação, como, aliás, mostra o exemplo do PNE 2001-2011, que não foi efetivamente implementado pelo governo federal, seja na gestão do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB –, que o aprovou, seja na gestão do Partido dos Trabalhadores – PT –, que lhe seguiu. (PINTO, 2014, p. 628).

A desigualdade educacional entre municípios revelada por Pinto (2014) aponta também a fragilidade existente em relação ao financiamento destinado à educação no país. Essa situação revela o que Campos, Bhering e Spósito (2010) demonstram em sua pesquisa sobre qualidade da Educação Infantil<sup>14</sup>:

Quanto às desigualdades no financiamento da EI em 2008:

- Nos estados onde o valor por aluno/ano fixado pelo Fundeb é complementado pelo nível federal para que atinja o valor mínimo definido, mais de 45% da receita da vinculação para o Fundeb de suas capitais foi remetida a seus estados. Em outras duas capitais, essa porcentagem representou em torno de 25%, o que indica que estas últimas são mais

<sup>14</sup> Pesquisa realizada em seis capitais brasileiras: Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina.

autônomas financeiramente, por disporem de uma maior proporção de recursos originados dos impostos sob sua competência de arrecadação.

- Há diferenças entre os municípios na porcentagem de recursos despendida no ensino, aplicada à EI, variando de 8% a 46%.
  - Na execução das despesas distribuída entre as categorias pessoal, manutenção da rede e investimento, duas capitais apresentam as proporções mais discrepantes em relação aos outros municípios, devido ao peso da terceirização do pessoal docente e não docente contabilizado na categoria manutenção da rede.
  - Nas estimativas de gasto aluno/ano, constata-se significativas desigualdades no atendimento estritamente público entre as capitais.
- Educação Infantil no Brasil
- Foram observadas expressivas diferenças, nos municípios pesquisados, entre as estimativas de gasto público por aluno/ano de instituições municipais e conveniadas. (CAMPOS; BHERING; SPÓSITO, 2010, p. 13).

Ainda com relação ao financiamento da Educação Infantil no Brasil, Fernandes (2018), ao analisar a participação do governo federal entre 2000 e 2016 constatou a necessidade de haver programas de financiamento mais sólidos, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que resistam às mudanças de governo e que ampliem a autonomia dos entes federados para que executem e decidam sobre a política pública. Tanto a vinculação de impostos quanto as contribuições sociais são fontes flutuantes e não garantem um financiamento sólido para a educação brasileira.

O FUNDEB, que está em vigor desde janeiro de 2007, com previsão de término em Dezembro de 2020<sup>15</sup>, surgiu em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e representou um marco para o financiamento da Educação Infantil. Cabe situar aqui o lugar da creche para a política de financiamento da Educação, se não fosse a pressão social, teria sido deixada de fora em uma das versões do projeto de lei, como aponta Bassi (2011, p. 122):

Os fatores de ponderação apenas refletem os acordos políticos estabelecidos pelo governo federal para a implantação do Fundeb, e não o custo real de manutenção de cada etapa e modalidade de ensino. Mesmo assim, seria razoável que as creches recebessem o maior peso da escala de variação estabelecida. Porém, a frágil posição política dos municípios diante dos governos estaduais e a resistência da área econômica do governo federal em ampliar os recursos para o financiamento da Educação Infantil, em particular, contribuíram para a manutenção desse quadro. A situação seria ainda pior não fosse a mobilização de atores e organizações da sociedade civil que forçou o Congresso Nacional e o governo federal a incluir as creches no

---

<sup>15</sup> No momento, o FUNDEB se encontra em tramitação para que se torne permanente.

Fundeb, deixadas de fora da medida provisória que seria transformada na lei regulamentadora desse fundo. (BRASIL, 2006a, 2007b).

Os montantes de recursos estruturam-se a partir das matrículas, com base nos dados do Censo do ano anterior. Além disso, o fundo prevê a complementação da União em 10% dos recursos para apoiar os estados que não atingem os valores mínimos por aluno.

As principais diferenças do Fundeb em relação ao Fundef são: a abrangência de atendimento, que passa a abarcar toda a Educação Básica, bem como a elevação do percentual da subvinculação das receitas dos impostos e das transferências constitucionais dos estados, Distrito Federal e municípios, que passa para 20%, e a ampliação da cesta de impostos e transferências constitucionais de cinco para oito, sendo eles:

- a) Fundo de Participação dos Estados – FPE;
- b) Fundo de Participação dos Municípios – FPM;
- c) Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS;
- d) Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações – IPI-Exp.;
- e) Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores – IPVA;
- f) Imposto Territorial Rural (Cota parte devida aos municípios) – ITR;
- g) Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações – ITCMD;
- h) Ressarcimento pela desoneração de Exportações de que trata a LC 87/96. (FERNANDES, 2018, p. 71).

Com o FUNDEB a Educação Infantil também passou a ser contemplada para a utilização desse fundo, deixando de ser exclusividade do Ensino Fundamental. Contudo, além de não considerar a totalidade das matrículas nos primeiros anos de sua implementação, previa repasse menor para a Educação Infantil, o que incitou estados e municípios a antecipar a transição de crianças de uma etapa para outra.

Os recursos destinados à Educação Infantil pelo município podem ser verificados a partir da síntese elaborada por Bassi (2011, p. 126):

[...] no atual contexto do financiamento da educação brasileira, os municípios, responsáveis pelo atendimento à Educação Infantil, dispõem, basicamente, de recursos financeiros gerados pela vinculação da sua receita de impostos e transferências e pelo salário-educação. Sobre esses recursos incide o Fundeb, que subtrai 20% da receita dos principais impostos e os repassa para o fundo estadual. Permanecem nos cofres das prefeituras os 5% restantes da vinculação desses impostos e 25%, pelo menos, da arrecadação de impostos próprios (Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana – IPTU –, Imposto sobre Serviços – ISS – e Imposto sobre Transmissão de Bens Imóveis – ITBI) e do Imposto de Renda Retido na Fonte dos funcionários, que não fazem parte do Fundeb. A esses recursos soma-se a receita proveniente do Fundeb repassada de acordo com a responsabilidade

pelas matrículas da Educação Básica. Os municípios dos estados mais pobres contam com a complementação da União. (...) Da receita do salário-educação provêm recursos das quotas estadual e municipal, partilhados igualmente no âmbito de cada estado com base na matrícula, e da quota federal repassada pelo FNDE, partilhada igualmente em âmbito nacional, para execução e manutenção de programas nacionais voltados à Educação Básica, também com base na matrícula. Além dessas fontes, as prefeituras podem assegurar percentuais superiores ao mínimo estabelecido pela vinculação na Lei Orgânica Municipal – o que depende da vontade política dos governantes.

Com relação à equidade, além do financiamento educacional possibilitar maior desigualdade entre municípios, também cria desigualdade no atendimento entre instituições, como apontado em dissertação de mestrado de Cardoso (2018). A autora analisou o custo aluno de escolas municipais de Curitiba e percebeu que há disparidade no custo aluno entre as escolas. Os elementos que influenciam nessa diferenciação são:

[...] formação docente (em Ensino Médio, Ensino Superior ou Pós-graduação); número de matrículas em tempo integral; nível socioeconômico da área de localização da escola; tempo de serviço em anos; e principalmente o número de alunos por turma e o número de alunos por docente. (CARDOSO, 2018, p. 86).

Os valores díspares na mesma etapa e modalidade revelam a desigualdade nas condições de oferta na rede (CARDOSO, 2018).

A impossibilidade de financiamento e o teto de gastos são utilizados pelos municípios como discurso para a existência de parcerias público-privadas, por se tratar de alternativas de baixo custo para o Estado, sendo exonerados da responsabilidade de ampliação da rede pública estatal.

Pode-se esperar, por exemplo, que as prefeituras, diante do elevado custo de manutenção das creches públicas, não coberto pelo Fundeb, e da obrigação legal de atender à demanda crescente da população pela Educação Infantil, sejam induzidas a investir na expansão do conveniamento – menos oneroso para os cofres públicos, mas com a contrapartida de um atendimento precário. O apoio financeiro de muitas prefeituras às instituições filantrópicas conveniadas é muito diverso e, na maioria das vezes, bastante inferior ao valor por aluno recebido do Fundeb, relativo a essas matrículas. Essa receita vai para os cofres da prefeitura e o valor depois transferido, a título de apoio financeiro, depende dos critérios de conveniamento estabelecidos a cada instituição. (BASSI, 2011, p. 122).

A legislação nacional prevê o atendimento à creche por meio das instituições conveniadas, que são instituições privadas sem fins lucrativos, mantidas e administradas por “pessoas físicas ou jurídicas de direito privado” (LDB, Art. 19, Inciso II). Instituições estas que precisam ter a qualidade avaliada, cumprimento às normas do Poder Público e capacidade de autofinanciamento (LDB, 1996).

A legislação legitima e incentiva o atendimento em creche pública não estatal na medida que prevê o uso de recurso público na educação privada, conforme Art. 77 da LDB:

Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a Educação Básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local. (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal aponta em seu Art. 213 que:

Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

A aprovação do PNE foi precedida de amplo debate sobre a questão do financiamento público para as instituições privadas. Apesar de todo o debate, o parágrafo 4º do Art.º 5º da Lei nº 13.005/2014, a lei do PNE, aponta que:

§ 4º O investimento público em educação a que se referem o inciso VI do art. 214 da Constituição Federal e a meta 20 do Anexo desta Lei engloba os recursos aplicados na forma do art. 212 da Constituição Federal e do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos

concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014).

Considerando que o Art. 213 afirma que o recurso público também pode ser destinado para a creche privada sem fins lucrativos, o investimento público em educação previsto no PNE também engloba o investimento nas creches públicas não estatais.

A Prefeitura Municipal de Curitiba, em seu edital de credenciamento para as instituições, aponta como condições de credenciamento:

3.1. Serão credenciadas as instituições de ensino privadas e/ou comunitárias, com disponibilidade de vagas, prioritariamente, para crianças de 0 a 3 anos e, excepcionalmente, para crianças de 4 a 5 anos, devidamente estabelecidas no município de Curitiba e que atendam às condições deste edital (SME, 2019).

Essas instituições são categorizadas na LDB como:

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009)

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei. (BRASIL, 1996).

Ainda, o artigo 15 do Decreto nº 6.253 de 2007,<sup>16</sup> que dispõe sobre o FUNDEB, afirma que as instituições conveniadas devem obrigatória e cumulativamente:

I - oferecer igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e atendimento educacional gratuito a todos os seus alunos, vedada a cobrança de qualquer tipo de taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outra cobrança. (BRASIL, 2007).

<sup>16</sup> Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.



O Decreto salienta, ainda, que as instituições conveniadas devem “IV - atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino, inclusive, obrigatoriamente, ter aprovados seus projetos pedagógicos”. E como critérios de qualidade aponta:

§ 2º Para os fins do art. 8º da Lei nº 11.494, de 2007, o estabelecimento de padrões mínimos de qualidade pelo órgão normativo do sistema de ensino responsável pela creche e pela pré-escola deverá adotar como princípios: I - continuidade do atendimento às crianças; II - acompanhamento e avaliação permanentes das instituições conveniadas; e III - revisão periódica dos critérios utilizados para o estabelecimento do padrão mínimo de qualidade das creches e pré-escolas conveniadas. (BRASIL, 2007).

Seguindo as orientações da legislação nacional, a Prefeitura de Curitiba realiza vistorias e inspeções para o funcionamento das instituições.

Para receber a autorização de funcionamento a creche conveniada precisa apresentar o projeto pedagógico, além de uma série de documentos, comprovação de pagamento de impostos e cadastro na Vigilância Sanitária, feito isso passará por vistorias feitas pela equipe da Secretaria Municipal da Educação que irá analisar a infraestrutura, segurança, higiene, e o corpo docente da escola. A vistoria destes profissionais defere ou não a autorização para convênio da escola e caso sejam encontrados pequenos problemas a instituição têm um período para correções ou adaptações e passem novamente por vistoria, que atendam aos critérios estabelecidos pelo Sistema Municipal de Ensino (SISMEN). (SALSAMENDI, 2018, p. 46).

Apesar de haver repasse pelo FUNDEB e ser vedada a cobrança nessas instituições, as famílias, muitas vezes, são obrigadas a pagar mensalidades, conforme constatado em nosso trabalho de conclusão de curso, a partir de entrevistas com famílias que não conseguiram vaga em creche pública no Município de Curitiba (SILVA, 2017). Essa cobrança já era vedada, porém, as instituições continuavam cobrando mensalidades das famílias. No edital de credenciamento, houve a vedação dessa cobrança, ao explicitar que, a partir de 2020, “7.8 O atendimento à criança será gratuito, sendo expressamente vedado à instituição de ensino cobrar da família beneficiada qualquer valor financeiro, bem como solicitar bens e produtos das famílias”. (CURITIBA, 2019).

Para desestimular a expansão da rede conveniada e promover o atendimento público, a legislação regulamentadora do Fundeb estabeleceu que as matrículas da modalidade pré-escolar atendidas em instituições privadas



fossem consideradas para fins de recebimento de receita somente até 2010, e apenas aquelas registradas pelo Censo Escolar de 2006, de modo a desestimular essa forma de atendimento em prol da expansão do atendimento público. (BASSI, 2011, p. 122).

Apesar de o FUNDEB caracterizar o financiamento para as instituições públicas não estatais como transitório, o que se percebe é a instituição dessa política como projeto de Estado, principalmente para o atendimento das crianças de 0 a 3 anos, realizado, preferencialmente pela rede conveniada, como apontado pelo novo edital de credenciamento com as instituições: “7.4 As vagas serão preenchidas com crianças de 0 a 3 anos do cadastro de interesse de vagas da Secretaria Municipal da Educação que compõe a demanda manifesta da Rede Municipal de Ensino” (CURITIBA, 2019). E, ainda: “7.5 As vagas serão preenchidas com crianças de 4 a 5 anos, em casos excepcionais, encaminhadas a critério da Secretaria Municipal da Educação”. (CURITIBA, 2019).

A Emenda Constitucional nº 59/2009 estabeleceu um avanço em relação ao direito das crianças à educação ao apontar a obrigatoriedade da matrícula, até 2016, àquelas de 4 e 5 anos, porém, também trouxe consigo as políticas de expansão da privatização da creche.

A obrigatoriedade pressionou municípios a ampliar a oferta de atendimento na pré-escola, causando uma reorganização do atendimento nas redes municipais, movimento observado em Curitiba. Como apresentado por Sesiuk e Coutinho (2019), é possível constatar que o atendimento em creche está sendo realizado com maior força pela rede conveniada após a obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos na pré-escola, sendo a prioridade do município o atendimento das crianças a partir dos 4 anos na rede pública e das crianças de 0 a 3 anos na rede conveniada.

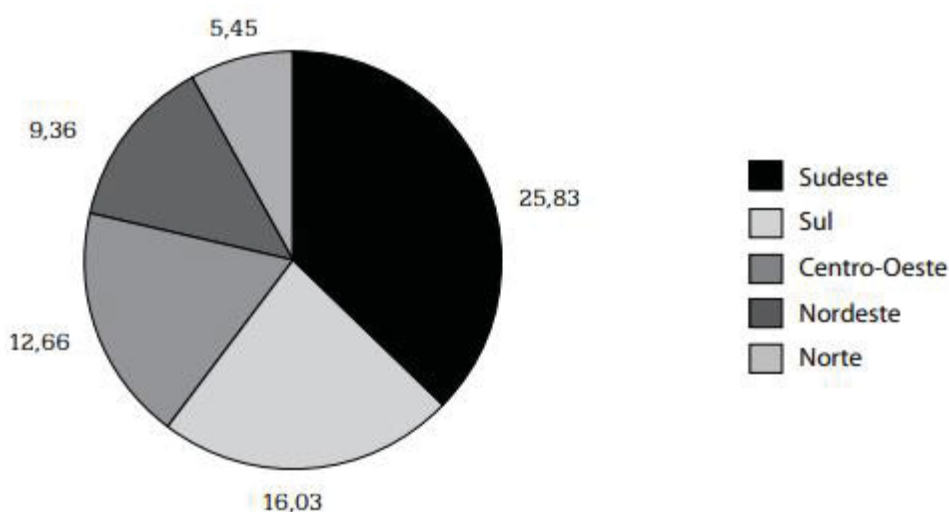
É perceptível uma inversão no acesso e na oferta de Educação Infantil em Curitiba, o atendimento em Creche Pública que se apresentava superior ao da Creche Particular e das matrículas da Pré-escola Pública passou a ser menor a partir do ano de 2016, prazo limite da obrigatoriedade da Educação Básica a partir dos 4 anos. (SESIUK, 2019, p. 137).

No município de Curitiba foi possível perceber que a estratégia utilizada para esse atendimento foi o fechamento de berçários nos CMEIS (atendimento para bebês de zero a um ano de idade) em detrimento da pré-escola. Abramowicz e Tebet (2017),

ao analisar o município de São Carlos, apontam que devido à emenda, o município adotou como estratégia o atendimento de creches realizado exclusivamente por instituições conveniadas, estratégia também utilizada por muitos outros municípios com o intuito de diminuir os investimentos sociais.

Borghi e Bertagna (2016) apontam em seus resultados de pesquisa que as regiões sul e sudeste têm ampliado seu atendimento por meio do conveniamento. Ao ampliar o serviço dessa forma, o Estado se distancia de ampliar a rede pública municipal, pois se trata de uma alternativa de baixo custo ao Estado.

GRÁFICO 2 - TOTAL DE MATRÍCULAS POR REGIÃO – Brasil %



Fonte: Borghi e Bertagna (2016) com base em dados do FNDE (2013).

A Região Sul é a segunda com mais matrículas na rede conveniada em 2013, com 16,03% dos atendimentos sendo realizados por meio de parcerias. No ano de 2019, a partir dos dados do Laboratório de Dados Educacionais oriundos do Censo Escolar, tinha 53.564 matrículas de atendimento em creches para crianças de 0 a 3 anos em instituições privadas conveniadas sem fins lucrativos. O Paraná tinha 16.393, Santa Catarina, 11.037 e o Rio Grande do Sul, 26.134. Sendo este último o estado da região Sul com o maior número de atendimento em creches via conveniamento em números absolutos.

Na região Sul do Brasil, há certo equilíbrio entre as porcentagens de municípios com matrículas conveniadas de Educação Infantil entre os três

estados: Paraná (16,79%), Rio Grande do Sul (16,70%) e Santa Catarina (13,89%). O estado do Paraná possui a maior porcentagem de municípios com atendimento conveniado – dos 399 municípios, 67 possuem matrículas conveniadas. No entanto, em número absoluto, o Rio Grande do Sul é o estado da região Sul com mais municípios que possuem atendimento conveniado, sendo 83 do total de 497 municípios. (BORGHI, BERTAGNA, 2016, p. 511)

As autoras apontam que as regiões Sul e Sudeste, que apresentam o maior número de convênios, também apresentam maiores taxas de atendimento em relação às outras regiões do país. Além disso, também apontam para a maior judicialização da educação para exigibilidade do direito à Educação Infantil nessas regiões.

Em Curitiba, os 73 contratos realizados com as instituições se encerraram em dezembro de 2019. Novo edital foi realizado e amplamente criticado por profissionais e famílias, por terem focalizado o atendimento à creche, menor valor de matrícula por criança, aceitar profissionais com Ensino Médio e contratação por 200 dias letivos, o que não engloba 12 meses. Com o novo edital, 6,4 mil vagas foram contratadas em noventa e sete instituições<sup>17</sup>, contabilizando assim um terço a mais de contratos que no último edital.

7.7 O valor a ser pago, por criança matriculada em período integral, por dia de trabalho educacional (dia letivo), será de R\$ 43,00 (quarenta e três reais) e, para a de meio período, o valor será de R\$ 21,50 (vinte e um reais e cinquenta centavos). O valor anual a ser pago, correspondente a cada criança matriculada em período integral será de até R\$ 8.600,00 (oito mil e seiscentos reais) e, para cada criança matriculada em meio período, será de até R\$ 4.300,00 (quatro mil e trezentos reais), correspondente a 200 (duzentos) dias letivos. Em referido valor, estão inclusos todos os custos, inclusive a alimentação. (CURITIBA, 2019).

Valores superiores aos R\$ 4,8 mil pagos em 2016, porém muito aquém do elaborado pelo Simcaq<sup>18</sup>, que como valor aluno qualidade aponta R\$19.741,00 para a creche urbana de período integral e R\$11.999,00 para período parcial.

O debate sobre os insumos garante algumas condições mínimas de qualidade. O Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e o Custo Aluno Qualidade (CAQ), criados pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação são indicadores que

<sup>17</sup><https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/97-instituicoes-estao-habilitadas-para-ofertar-vagas-em-creche-em-2020/53682>

<sup>18</sup> <https://www.simcaq.c3sl.ufpr.br/simulator/results/caqreport>

mostram o quanto o Estado deve investir em Educação no país. O CAQi refere-se a um valor mínimo de qualidade e o CAQ ao valor ideal para atingir a qualidade no atendimento. Assim,

[...] o CAQi considera condições como tamanho das turmas, formação dos profissionais da educação, salários e carreira compatíveis com a responsabilidade dos profissionais da educação, instalações, equipamentos e infraestrutura adequados, além de insumos como laboratórios, bibliotecas, quadras poliesportivas cobertas, materiais didáticos, entre outros, tudo para cumprir o marco legal brasileiro. (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018, p. 17).

Ao estabelecer um valor mínimo aceitável, qualquer valor abaixo é considerado violação ao preceito constitucional. Conforme a Lei nº 13.005/2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação, deveria ter sido implementado até 2016.

O CAQ se aproxima dos padrões de qualidade de países mais desenvolvidos em termos educacionais. A principal diferença em relação ao CAQi é que ele utiliza como piso de referência: “o salário mínimo necessário do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (Dieese) e o CAQi se referencia no Piso Salarial Profissional Nacional, cujo valor é bem menor.” (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018, p. 77). O CAQ e o CAQi no PNE:

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. Estratégias: (...)

20.6) no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial – CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno-Qualidade – CAQ;

20.7) implementar o Custo Aluno-Qualidade – CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da Educação Básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e alimentação e transporte escolar;

20.8) o CAQ será definido no prazo de 3 (três) anos e será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação – MEC, e acompanhado pelo Fórum Nacional de Educação – FNE, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE e pelas Comissões de Educação da

Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal; (...)  
 20.10) caberá à União, na forma da lei, a complementação de recursos financeiros a todos os Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ. (BRASIL, 2014).

O CAQi, a partir da meta 20 do PNE, previa o crescente investimento em educação pública até chegar ao patamar de 10% do PIB, devendo ser estabelecido até o prazo de três anos do início do plano com efetivação até 2024. Em relação ao desenvolvimento da construção do CAQ, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação realizou algumas consultas a fim de verificar o que os sujeitos envolvidos nesse direito pensam e querem da escola. A consulta sobre qualidade da Educação Infantil é um exemplo desse desdobramento.

Referente à tentativa de implementação do CAQi na educação nacional, no ano de 2016 foi publicada a Portaria nº 142, instituindo a Comissão Interinstitucional para Implementação do CAQi-CAQ. Porém, em março de 2018, o governo Temer editou portaria que cria o Comitê Permanente de Avaliação de Custos da Educação Básica (CPACEB).

No ato de criação desse órgão, o Ministério da Educação, liderado por Mendonça Filho, revogou a portaria MEC nº 142/2016. A portaria MEC 142/2016 tinha como principal desafio analisar os caminhos para a implementação do Custo Aluno Qualidade-Inicial (CAQi) e contava com a presença da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, criadora do mecanismo, e e da Confederação dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que representa todos os profissionais da Educação Básica pública. Já a portaria MEC 233/2018, que institui a CPACEB, não só exclui as duas entidades, como pretende, antes de tudo, avaliar a viabilidade de implementação dos mecanismos de financiamento da educação, sem quaisquer determinações de prazo – como ocorria no texto anterior. Ou seja, fica evidente que o objetivo é criar argumentos para não implementar instrumentos que deem condições de trabalho às educadoras e aos educadores e de aprendizagem às estudantes e aos estudantes (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018, p. 41).

O documento aponta a necessidade de que haja normas ou leis específicas para que o CAQ e o CAQi sejam operacionalizados. Para tanto, existem o Parecer e Proposta de Resolução 8/2010 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), que nunca foram homologados pelo Ministério da Educação. A opção do CNE foi normatizar o inciso 9º do art. 4º da LDB.

Os custos de implantação<sup>19</sup>, de manutenção e atualização foram separados no cálculo do CAQ e do CAQi. Sendo o primeiro gasto de uma única vez e o segundo, ano após ano. Assim, a construção de novas escolas corresponde ao “ano zero” do CAQ, considerando gastos com obras, instalações e materiais permanentes.

Os insumos considerados pela campanha para a construção desses custos foram: a) estrutura e funcionamento; b) trabalhadoras e trabalhadores da educação; c) gestão democrática; d) acesso e permanência.

Para além do quadro já apresentado, em 2020, com a pandemia de SARS-COV-2<sup>20</sup> e a paralização das atividades escolares em âmbito nacional, se impôs um novo desafio em relação ao financiamento da Educação. Com menor arrecadação em todas as esferas, o repasse financeiro para o atendimento das crianças pequenas ficará ainda mais instável.

Dadas as limitações de financiamento e a opção política pelo atendimento público não estatal, convém afirmar a necessidade de maior investimento na construção de creches e ampliação do atendimento a partir da rede municipal, garantindo que a Educação pública seja mantida e administrada pelo Estado.

### **3 O ESTUDO DA QUALIDADE E DO ACESSO À CRECHE EM UM CONTEXTO DE DESIGUALDADE**

#### **3.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS**

O método escolhido para a pesquisa foi o qualitativo. Sobre o método, Ludwig (2014) aponta que a pesquisa qualitativa “leva em conta a junção entre o sujeito e o

---

<sup>19</sup> Aquisição de terreno, construção do prédio, compra de equipamentos e material permanente.

<sup>20</sup> “*Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2*” (síndrome respiratória aguda grave de coronavírus 2).

objeto e busca fazer uma exposição e elucidação dos significados que as pessoas atribuem a determinados eventos.” (LUDWIG, 2014, p. 8). Como técnicas de pesquisa, utilizaram-se o questionário e grupo focal, como recurso tecnológico, o gravador de voz e como procedimento complementar, realizou-se uma visita inicial no bairro para conhecer o entorno da creche, entrega de documento explicitando a pesquisa à instituição e termo de consentimento.

Inicialmente, realizou-se uma revisão de literatura. Partindo do que Mazzotti (2006, p. 638) afirma: “O processo de produção do conhecimento científico pode ser visto como uma espécie de conversa, uma interlocução contínua entre pesquisadores de uma dada área.” Pode-se inferir dessa afirmação que o trabalho de pesquisa não se constitui isolado, mas realiza uma espécie de conversa com outros autores, ou, como diria a professora Sueli Fernandes na disciplina obrigatória “Pesquisa em Educação II”, precisamos tomar um chá com os autores e convidar para esse chá aqueles com quem temos afinidade e podem contribuir para nossa pesquisa de forma com que eles não briguem entre si.

Após a revisão de literatura, o campo foi delimitado a partir da pesquisa de Sesiuk (2019) que apontou o Bairro Cajuru como área de ponderação em que há maior demanda e menor atendimento para as crianças de 0 a 3 anos,. A partir dessa delimitação espacial, iniciou-se a tentativa de compreender a região, visitando parques, conversando com comerciantes e moradores. Além disso, houve a tentativa de compreender os fatores que conceituam a desigualdade social e a pobreza.

No primeiro contato com o CEI fui muito bem recebida pela pedagoga, que se mostrou aberta à possibilidade de realização da pesquisa na instituição. Quando especifiquei o projeto de pesquisa ela informou que talvez não fosse possível observar a dimensão da pobreza aprofundada pelo pagamento em creche conveniada, pois o CEI não efetuava cobrança de mensalidade aos mais pobres, pois a mantenedora da instituição arcava com os custos. O CEI é mantido por uma instituição religiosa e, logo ao entrar, é possível perceber os elementos religiosos contidos em sua estrutura. A diretora e as coordenadoras são freiras cedidas pelo convento católico e não recebem salários pelo trabalho ofertado.

Era período de férias e as professoras estavam em formação pedagógica e organizando o espaço para receber as crianças. A pedagoga me atendeu em sua sala



e após dizer que talvez o CEI não fosse o ideal para a realização da pesquisa, indicou a possibilidade de realização em outros espaços. Ela informou que tinha 135 crianças matriculadas lá, sendo 7 imigrantes. Contou que as famílias procuram o CEI, principalmente pela qualidade da oferta e por ter um preço mais baixo que a média cobrada. Devido ao valor, o CEI tem uma grande fila de espera e a assistente social é responsável por definir os critérios de priorização e visita às casas para definir quem serão as crianças que terão acesso à instituição.

A pedagoga informou que o dinheiro recebido da prefeitura cobre apenas o salário das profissionais e todo o resto é arrecadado através de bingo, bazar e festas. Além disso, recebe ajuda financeira da igreja e da mantenedora. O valor arrecadado com as mensalidades não cobre todo o custo da instituição. Porém, há uma recusa das dirigentes em aumentar os valores devido à dificuldade das famílias. Em alguns casos, elas organizam doações de roupas e alimentos para as famílias com maiores dificuldades.

Nas visitas ao CEI para levar e recolher os questionários, em bingo e festa junina e na reunião com as famílias, da qual participei, um ponto chamou a atenção. Com todas as famílias que conversava todas falavam da qualidade do CEI, do quanto gostavam da diretora, das funcionárias, das professoras e do trabalho realizado e que as crianças aprendiam mais ali. Além disso, nas respostas aos questionários, das 83 famílias que responderam, 25 afirmaram ser a falta de vaga no Centro Municipal de Educação Infantil o motivo da matrícula; 51 afirmaram ser a qualidade do Centro de Educação Infantil; 19 apontaram a facilidade de acesso; 3 apontaram outros motivos e 5 não responderam. Destes, 10 responderam dois motivos: Qualidade/Facilidade de acesso; 4 responderam falta de vaga/qualidade e 3 responderam falta de vaga/qualidade/facilidade de acesso. Essas conversas e a resposta do questionário trouxeram algumas indagações como: o que as famílias compreendiam por qualidade do atendimento? Quais fatores faziam com que considerassem a instituição pesquisada como um espaço de qualidade? e Como era a relação do CEI com as famílias?



A partir da elaboração dos conceitos de desigualdade social e pobreza e da delimitação do campo, produziu-se um questionário,<sup>21</sup> com o intuito de perceber o perfil socioeconômico das famílias que são atendidas na creche pública não estatal, para compreender a partir de qual lugar elas falam.

Para a elaboração desse questionário, utilizou-se como referencial o trabalho de Hill (2014), que demonstra como pode ser feito o desenho do questionário e a posterior análise dos dados. A autora afirma que, para elaborar um bom questionário é preciso: “especificar primeiro os objetivos do estudo, as hipóteses do estudo quando necessário, as escalas de resposta das perguntas do questionário e os métodos para analisar os dados”. (HILL, 2014, p. 137). E, ainda, evitar perguntas que o respondente tenha dificuldade em cooperar, como quando se pede: “Fatos sensíveis demais, detalhes desconhecidos pelos respondentes e detalhes que obrigam os respondentes a perder muito tempo na recolha da informação”. (HILL, 2014, p. 137). Devem-se evitar também perguntas muito gerais sobre atitudes, opiniões, satisfações ou gostos específicos. Há ainda indicações para a forma com que se pergunta e sobre o layout do questionário.

A autora aponta que é usual escrever uma introdução que contenha os seguintes dados:

Um pedido de cooperação no preenchimento do questionário;  
Razão de aplicação do questionário;  
Uma apresentação geral curta da natureza geral do questionário;  
O nome da instituição;  
Uma declaração formal da confidencialidade das respostas;  
Uma declaração formal da natureza anônima do questionário. (HILL, 2014, p. 150).

E ainda:

A aparência estética do questionário é muito importante;  
Não devemos reduzir o tamanho do questionário colocando caracteres muito pequenos; eliminem-se sim questões pois os respondentes não gostam de perder muito tempo a responder a questionários; As instruções devem ser claras. Instruções vagas ou ambíguas põem em causa o valor dos dados. (HILL, 2014, p. 150).

Antes da aplicação dos questionários participei de um sábado letivo no qual teve uma reunião com as famílias. Percebi que tive dificuldades em me fazer entender.

---

<sup>21</sup> Apêndice 2.

No mesmo dia, após a reunião, houve um bingo e venda de pastéis para arrecadação de verbas para o CEI. Aproveitei a oportunidade para conversar com as famílias e percebi essa dificuldade na comunicação. Perguntaram as consequências da pesquisa, se poderiam perder a vaga. Em outro momento, uma avó me parou para contar o que estava acontecendo com o neto em casa e pediu para que eu o ajudasse na creche, demonstrando que não entendeu o que eu estava fazendo na instituição.

Houve abertura do CEI para a aplicação dos questionários, gentilmente os distribuíram na agenda das crianças e foram devolvidos uma semana depois da entrega. Das 135 famílias, 83 retornaram os questionários preenchidos. Portanto, a análise socioeconômica não representa a totalidade das famílias, mas possibilita uma análise de grande parte delas.

Elaborou-se um grupo focal com as famílias no salão de festas da igreja próxima ao CEI. Foi enviado um convite<sup>22</sup> às famílias com crianças de 0 a 3 anos. Sete confirmaram presença e três não compareceram. No salão de festas foi organizado o espaço de forma que: em um espaço, uma assistente de pesquisa organizou brincadeiras e jogos com as crianças e, em outro espaço, com outra assistente de pesquisa para fazer as anotações, de forma com que facilitasse a transcrição do grupo posteriormente, organizou-se o grupo focal com as famílias. Segundo Powel e Single (1996 apud GATTI, 2005, p. 7), o grupo focal consiste em: “Um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. No caso desse grupo, o intuito era perceber as concepções de qualidade a partir da experiência cotidiana com o CEI.

Inicialmente, entregou-se um Termo de Consentimento Livre e esclarecido<sup>23</sup> para cada família, de forma com que tivessem ciência que os dados utilizados seriam sigilosos e utilizados apenas para a pesquisa. Segundo Ludke e André (2004) é importante que os participantes tenham ciência dos objetivos das informações e de que sua identidade permanecerá em sigilo.

É muito importante que o entrevistado esteja bem informado sobre os objetivos da entrevista e de que as informações fornecidas serão utilizadas

---

<sup>22</sup> Apêndice 4.

<sup>23</sup> Apêndice 3.

exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes. É preciso que ele concorde, a partir dessa confiança, em responder às questões, sabendo, portanto, que algumas notas têm que ser tomadas e até aceitando um ritmo com pausas destinadas a isso. (LUDKE, ANDRÉ, 2014, p. 44).

No dia em que se realizou o grupo focal percebi que também não me fiz entender no convite e tive dificuldades em explicar o motivo do grupo às famílias. A avó de uma das crianças perguntou quando as freiras chegariam. E duas pessoas afirmaram que tinham entendido no convite que o encontro seria um evento do CEI. Essa dificuldade de comunicação com as famílias pode de alguma forma ter tido um efeito não esperado no resultado da pesquisa. Pois, mesmo o grupo sendo realizado no salão da igreja para que não tivesse ligação à creche, foi possível perceber que as famílias se sentiam retraídas em falar qualquer elemento negativo com relação à instituição.

Além das ausências, houve também o atraso de duas participantes, que chegaram na metade do grupo. Elas foram apresentadas e foi dada continuidade ao trabalho com a presença delas. Dessa forma, não tivemos a presença de duas participantes no primeiro bloco de perguntas. Sendo esses elementos um dos limites da técnica do grupo focal. Além disso, a dinâmica em que a moderadora perguntava e o grupo respondia foi diferenciada, pois houve a prevalência de uma participante nas discussões, o que também foi difícil de interromper.

Alguns pontos positivos da técnica também são importantes de serem destacados, como a possibilidade de observar as divergências de ideias entre os entrevistados acerca da concepção de educação para as crianças; a possibilidade de utilização de outras técnicas como organização das imagens a partir do grupo subdividido, favorecendo maior interação entre os participantes; a interação das crianças com as brincadeiras propostas durante o grupo focal, possibilitando a participação de todos os presentes e o clima amistoso criado a partir das relações sociais estabelecidas.

As principais referências para a elaboração do grupo focal foram o documento: “Consulta sobre qualidade da Educação Infantil: O que pensam e querem os sujeitos desse direito” e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. As perguntas realizadas foram:

#### Apresentação:

- Motivo da escolha do CEI
- Chegou a tentar vaga no CMEI?
- O que você esperava do CEI / atingiu as expectativas?
- Em sua opinião, o que é uma instituição de Educação Infantil de qualidade?
- O que você considera mais importante na Educação das crianças de 0 a 3 anos? Organize as imagens por ordem de importância e explicita o motivo pelo qual escolheu as quatro primeiras imagens<sup>24</sup>.

#### Organização/ gestão

- Família presente na adaptação;
- Gestores e professores disponíveis para ouvir solicitações, sugestões e reclamações;
- Os horários de entrada e saída das crianças são flexíveis, a fim de atender às necessidades de organização das famílias;
- Informações sobre as atividades e o desenvolvimento da criança são disponibilizadas periodicamente para mães e pais e/ou responsáveis;
- Valoriza a participação das famílias;
- Estratégias, orientações e materiais específicos para crianças com necessidades especiais;
- Contrata professores formados e paga bem a professores e funcionários.

#### Espaço

- As paredes são usadas para expor as produções das próprias crianças ou quadros, fotos, desenhos relacionados às atividades realizadas visando a ampliar o universo de suas experiências e conhecimentos;

---

<sup>24</sup> As imagens não serão apresentadas aqui devido aos direitos autorais e uso de imagem. Porém, são imagens de: Brincadeira de roda, alfabetização, musicalização, contato com a natureza, contato com eletrônicos, interação entre pares, sono, alimentação, relação com o adulto, desenho e contação de história.

- Mobiliário, materiais, livros, brinquedos e equipamentos de acordo com a idade;
- A comida é boa e nunca falta;
- Prédio limpo e bem cuidado.

#### **Relação adulto/ criança**

- Cuidam bem das crianças;
- As crianças sentem vontade de ir;
- Estimula a cooperação entre as crianças.

O grupo foi gravado e transcrito, depois organizado em categorias e cada tópico analisado a partir de literatura relacionada. Como já indicado, realizou-se uma análise de conteúdo a partir da proposta de Bardin (2011):

(...) conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47).

Inicialmente, realizou-se uma leitura flutuante a fim de “estabelecer contato inicial com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. (BARDIN, 2009, p.126). Na etapa de codificação, agregou-se a transcrição das entrevistas em unidades e depois, a partir da codificação, agrupados os dados a partir de suas similaridades. A partir da categorização, os dados puderam ser analisados em conjunto, sendo realizadas inferências sobre o material.

Dessa forma, as categorias elaboradas a partir da transcrição das entrevistas a serem analisadas foram: Cuidar e educar; Formação das professoras; Relação instituição/família e Privatização da Educação.

### **3.2 O PERFIL SOCIOECONÔMICO DAS FAMÍLIAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS CONCEITOS DE DESIGUALDADE SOCIAL, POBREZA E BEM-ESTAR INFANTIL**

Diferentes famílias têm acesso a diferentes formas de atendimento na Educação Infantil. Como discutido no capítulo 1, sobre financiamento da creche, podemos perceber que o valor repassado à creche conveniada não corresponde a um valor ideal para a qualidade do atendimento.

A pesquisa de Franco (1995) permitiu identificar que o custo de uma instituição influencia diretamente na qualidade do serviço prestado. Portanto, políticas de emergência ou de baixo custo ofertadas para as famílias pobres são uma medida que desconsidera o direito das crianças a uma educação de qualidade.

O intuito dessa seção é traçar um perfil socioeconômico das famílias atendidas no CEI a partir da compreensão da pobreza como um fator multidimensional, que engloba diversos elementos como acesso à água encanada, serviço de esgoto, energia elétrica, tratamento de lixo, entre outros. Essa abordagem permite perceber que a pobreza é mais ampla que apenas o fator de renda e que algumas famílias além de não ter acesso aos serviços essenciais, ainda precisam pagar mensalidade no CEI. Portanto, além do acesso à creche, as políticas públicas devem ser intersetoriais, para garantir o bem-estar das crianças pequenas.

Além da análise do perfil das famílias, também se fez uma análise do bairro em que se realizou a pesquisa. A escolha do bairro deu-se a partir da área de ponderação com uma das maiores taxas de exclusão social do Município de Curitiba. Portanto, essa seção visa estabelecer uma análise do perfil das famílias e do bairro em que se realizou a pesquisa fazendo conexão com a discussão de desigualdade social e pobreza, que interferem no tipo de atendimento ofertado.

Susin (2005) aponta que a discussão de qualidade da educação não deve estar desvinculada da discussão de classe, pois é a partir do pertencimento dos sujeitos que eles criam conceitos e concepções de qualidade.

### 3.2.1 Desigualdade social

Desigualdade não é sinônimo de pobreza. Afirmar isso implica em conceber que existem pessoas em diferentes níveis sociais, porém não implica necessariamente afirmar que onde há desigualdade há pobreza, mesmo sendo o que geralmente ocorre. Enquanto a desigualdade refere-se à distribuição desigual de renda e oportunidades, pobreza se refere à insuficiência de renda.

Muito se fala a respeito da enorme desigualdade existente no mundo e é muito difundida a ideia da discrepância entre a camada do 1% mais ricos sobre os 99% restantes da população (ATKINSON, 2015). Porém, ao afirmar isso, o que exatamente queremos dizer com desigualdade e qual é a sua real extensão? Anthony Atkinson<sup>25</sup> aborda em seu livro “Desigualdade: O que pode ser feito?” políticas concretas que poderiam trazer mudanças na distribuição de renda. O autor evidencia, ainda, que não tem a intenção de prever uma igualdade total, mas estabelecer critérios para a diminuição das desigualdades. Diante dessa concepção, cabe refletir um pouco sobre o que pode ser considerado na análise da desigualdade.

Atkinson (2015) faz uma distinção entre desigualdade de consumo e desigualdade de renda, apontando que a escolha entre elas depende da proposta da análise a ser realizada. O consumo relaciona-se com o padrão de vida dos indivíduos e a renda com o direito a um nível mínimo de recursos. É difícil analisar a distribuição de renda, pois ela pode ficar desatualizada devido à inflação. Ainda, dentro dessa análise, é preciso observar a dimensão vertical, diferença entre ricos e pobres e a dimensão horizontal, referente ao gênero, localização e etnia dentro de um mesmo grupo. O índice de desigualdade de renda não leva em consideração as diferenças geográficas dos preços ou as diferenças baseadas nas deficiências, por exemplo.

Apesar da análise pela renda desconsiderar as “especificidades culturais e de desenvolvimento de cada país, além de esbarrarem em dificuldades metodológicas óbvias quanto a diferenças do nível de preços e à escolha de taxas de câmbio adequadas” (ROCHA, 2006, p. 18), ela nos permite, de certa forma, exercer comparações em âmbito mundial, pensando, por exemplo, em relação à desigualdade de renda entre os gêneros, em que o relatório da Organização Internacional do

---

<sup>25</sup> O economista apresenta a desigualdade a partir do rendimento econômico com dados da Grã-Bretanha. Apesar de não nos determos na análise que o autor faz em relação às políticas concretas para a diminuição das desigualdades, suas considerações acerca da desigualdade social e da pobreza nos permitem pensar alguns aspectos relacionados aos conceitos.

Trabalho, ao examinar 178 países, conclui que seriam necessários setenta anos para a equiparação da desigualdade salarial entre os gêneros. E nos permite também verificar os níveis de pobreza a partir dessa medição. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há 5,2 milhões de brasileiros entre 0 e 14 anos na extrema pobreza<sup>26</sup> e 18,2 milhões na pobreza<sup>27</sup>.

Se analisar a renda individual não se caracteriza como uma métrica ideal, a medida a partir da unidade familiar pode ser interessante para fins analíticos. “(...) o bem-estar das pessoas não depende apenas de suas rendas individuais, mas, principalmente, do resultado da repartição intrafamiliar da renda de todos os membros de cada grupo familiar”. (ROCHA, 2006, p. 36). Porém, é preciso atentar para o fato de que medidas que se baseiam na renda familiar podem mascarar o aumento da desigualdade, ao não considerar o nível de dependência, jovens que retornam ao lar e o compartilhamento de recursos entre os indivíduos de uma casa. Há ainda nessa contagem o referencial de renda familiar bruta total e renda disponível, na qual são subtraídos os impostos. “Uma renda familiar significará menos se tiver de sustentar uma família de dois filhos do que se for referente a uma única pessoa”. (ATKINSON, 2015, p. 56). Arretche (2017) também descreve de que forma as políticas afetam a renda das famílias: “Em suma, o acesso aos serviços públicos afeta a renda presente e futura dos indivíduos, o que quer dizer que a dimensão não monetária da desigualdade afeta sua dimensão monetária”. (ARRETCHÉ, 2017, p. 4).

Nesse sentido, os fatores a serem considerados na dimensão não monetária são objetos de grande controvérsia devido à dificuldade de mensuração de tantas dimensões. Elas podem ser empiricamente observadas ou diretamente afetadas por regras de acesso aos serviços públicos. A renda familiar per capita consiste no cálculo do total de renda disponível pelo número de moradores de uma residência. Porém, esse número não considera os itens anteriormente citados no cálculo.

Seja no âmbito individual ou das famílias, é evidente a dificuldade em estabelecer comparações internacionais. Rocha (2006) concebe essa tipologia em três grupos distintos, ficando o Brasil caracterizado como pertencente ao terceiro grupo:

---

<sup>26</sup> Quem dispõe rendimento inferior a US\$ 1,90 por dia (Cerca de R\$140,00 por mês).

<sup>27</sup> Quem dispõe rendimento inferior a US\$ 5,5 por dia (Cerca de R\$406,00 por mês).



No primeiro grupo, são classificados os países nos quais a renda nacional é insuficiente para garantir o mínimo considerado indispensável a cada um de seus cidadãos. Desse modo, a renda per capita é baixa e a pobreza absoluta inevitável, quaisquer que sejam as características da distribuição de renda.

Um segundo grupo é formado por países desenvolvidos, onde a renda per capita é elevada e a desigualdade de renda entre os indivíduos é em grande parte compensada por transferências de renda e pela universalização de acesso a serviços públicos de boa qualidade. Nesses países, as necessidades básicas já são atendidas, de modo que o conceito de pobreza relevante é necessariamente relativo, definido a partir do valor da renda média ou mediana.

Finalmente, um terceiro grupo de países se situa numa posição intermediária. Nesse caso, o valor atingido pela renda per capita mostra que o montante de recursos disponíveis seria suficiente para garantir o mínimo essencial a todos, de modo que a persistência de pobreza absoluta se deve à má distribuição de renda. (ROCHA, 2006, p. 31).

Com relação à medição da desigualdade em nível global, são utilizados mais frequentemente dois índices, o coeficiente de GINI e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). O coeficiente de Gini criado pelo italiano Conrado Gini em 1914 mede o grau de desigualdade de renda. É utilizado para verificar a discrepância entre as maiores e as menores rendas de um determinado lugar, observando a concentração de renda. Varia entre 0 e 1. Quanto mais próximo ao zero mais próxima está a diferença de renda entre a camada dos mais ricos e dos mais pobres, sendo a distribuição de renda maior e a concentração menor. Já o contrário, quanto mais próximo ao 1, maior é a concentração de renda nas mãos de algumas pessoas e menor é essa distribuição (ROCHA, 2006, p. 34). Segundo dados do Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) elaborado pelas Nações Unidas, o Brasil é o décimo país mais desigual do mundo, registrando índice de 0,515 em 2015.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foi desenvolvido pelos economistas Amartya Sen<sup>28</sup> e Mahbub ul Haq, por meio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), com o objetivo de medir o nível de desenvolvimento e qualidade de vida ofertada à população de cada país. É medido a partir de três indicadores: Educação (analfabetismo, anos médios de estudos...), Longevidade (expectativa de vida) e Produto Interno Bruto per capita (paridade de compra), com mudanças no último item a partir de 2010. A medição vai de 0 a 1, considerando que quanto mais próximo ao 1, maior é o IDH do país.

---

<sup>28</sup> Nobel de Economia em 1998.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que tem como base dados da PNAD, revela, a partir de indicadores de Educação, renda e expectativa de vida, que no quesito renda, o Brasil teve um decréscimo de 0,92% entre os anos de 2016 e 2017. Quando observados os dados desagregados por cor e sexo, essa diferença torna-se ainda mais impactante. Os dados revelam a desigualdade de renda, com homens recebendo R\$377,62 a mais que mulheres em 2017 e brancos recebendo R\$767,84 a mais que negros. Confirmando, assim, o fato de que a desigualdade no Brasil não é apenas regional, mas também de gênero e raça.

Em relação à divisão sexual do trabalho, é preciso pensar na relação entre gênero, classe e raça, pois:

Na pirâmide da renda e no acesso a postos de trabalho, à escolarização e à profissionalização, as mulheres brancas estão mais próximas dos padrões de oportunidades dos homens brancos e apresentam vantagens em relação aos homens negros. São as mulheres negras, acompanhadas de seus filhos, que integram a faixa mais pauperizada da população. (BIROLI, 2018, p. 22).

Dessa forma, para além da desigualdade de gênero existente, ela não deve estar dissociada de uma análise mais ampla de classe e raça. A dimensão do cuidado com as crianças pequenas influencia muito nessa dinâmica, em que mulheres negras são as mais impactadas. Portanto, se enfatiza a creche enquanto política pública para a promoção da igualdade de gênero e de combate ao racismo estrutural.

As medidas aferidas a partir do índice de GINI e do IDH permitiram analisar medidas globais do nível de desigualdade e constatar, segundo Atkinson (2015), que nas décadas do período pós-guerra houve queda nos níveis de desigualdade. Quanto a esse período o autor comenta sobre alguns fatores que contribuíram para a redução da desigualdade no período entre guerras que são: “O estado de bem-estar social, a concentração reduzida de riqueza pessoal e a dispersão reduzida dos rendimentos como resultado da intervenção governamental e da barganha coletiva” (ATKINSON, 2015, p. 105). E destaca os principais motivos pelos quais a equalização chegou ao fim: “(...) esses fatores entraram em reversão (cortes no bem-estar social, redução da parcela de salários e aumento da dispersão de renda) ou chegaram ao fim (redistribuição de riqueza)”. (ATKINSON, 2015, p. 105). O autor também cita o caso

de países da América Latina que tiveram redução nos níveis de desigualdade com governos de esquerda a partir dos anos 2000.<sup>29</sup>

Aktinson (2015) aponta que, congregado ao conceito “desigualdade” está o conceito “igualdade de oportunidades”, que consiste em considerar que todos os indivíduos devem sair do mesmo ponto de partida. Entretanto, reconhece a desigualdade de resultados relevantes. Aponta que aqueles que acreditam que ela seja irrelevante, considera que, apenas pelo fato de nivelar as condições de partida não deveríamos questionar os resultados. O autor apresenta três motivos que contrariam essa ideia. Por mais que os indivíduos “se esforcem” não podem prever as irregularidades do caminho e assim não se reconhece o próprio azar. O fato de haver oportunidades competitivas e não competitivas e o quanto as desigualdades de oportunidades afetam diretamente a igualdade para as gerações seguintes. Afirma, assim, que deveríamos pensar na redução da desigualdade de resultados anteriormente à igualdade de oportunidades.

No contexto brasileiro, cabe a discussão da igualdade de resultados e de oportunidades visto a imensa desigualdade em que vivemos. Para Scalon (2011) é preciso que haja um debate mais abrangente entre as políticas sociais e o que se entende enquanto projeto de nação. Sendo necessário, dessa forma, entender as condições em que as desigualdades surgem e se reproduzem historicamente e pensar quais são as condições necessárias para que as oportunidades sejam mais bem distribuídas. Scalon e Santos (2010) afirmam que o Brasil é um caso especial de desigualdade, pois as perpetua apesar dos avanços na modernização do país. Sendo assim, é necessário estudar as desigualdades a fim de pensar políticas públicas e oferecer maiores igualdades de oportunidade e distribuição espacial dessas políticas e serviços.

Nessa discussão, é importante frisar que no Brasil houve uma expressiva diminuição da desigualdade social devido às Políticas Públicas de distribuição de renda e redução da pobreza efetivada nos últimos anos. Apesar disso, ainda estamos entre os dez países mais desiguais do mundo. No caso, com uma das maiores concentrações de renda, segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) da

---

<sup>29</sup> Nos últimos anos, com as mudanças políticas ocorridas nos países, esses índices sofreram alterações.

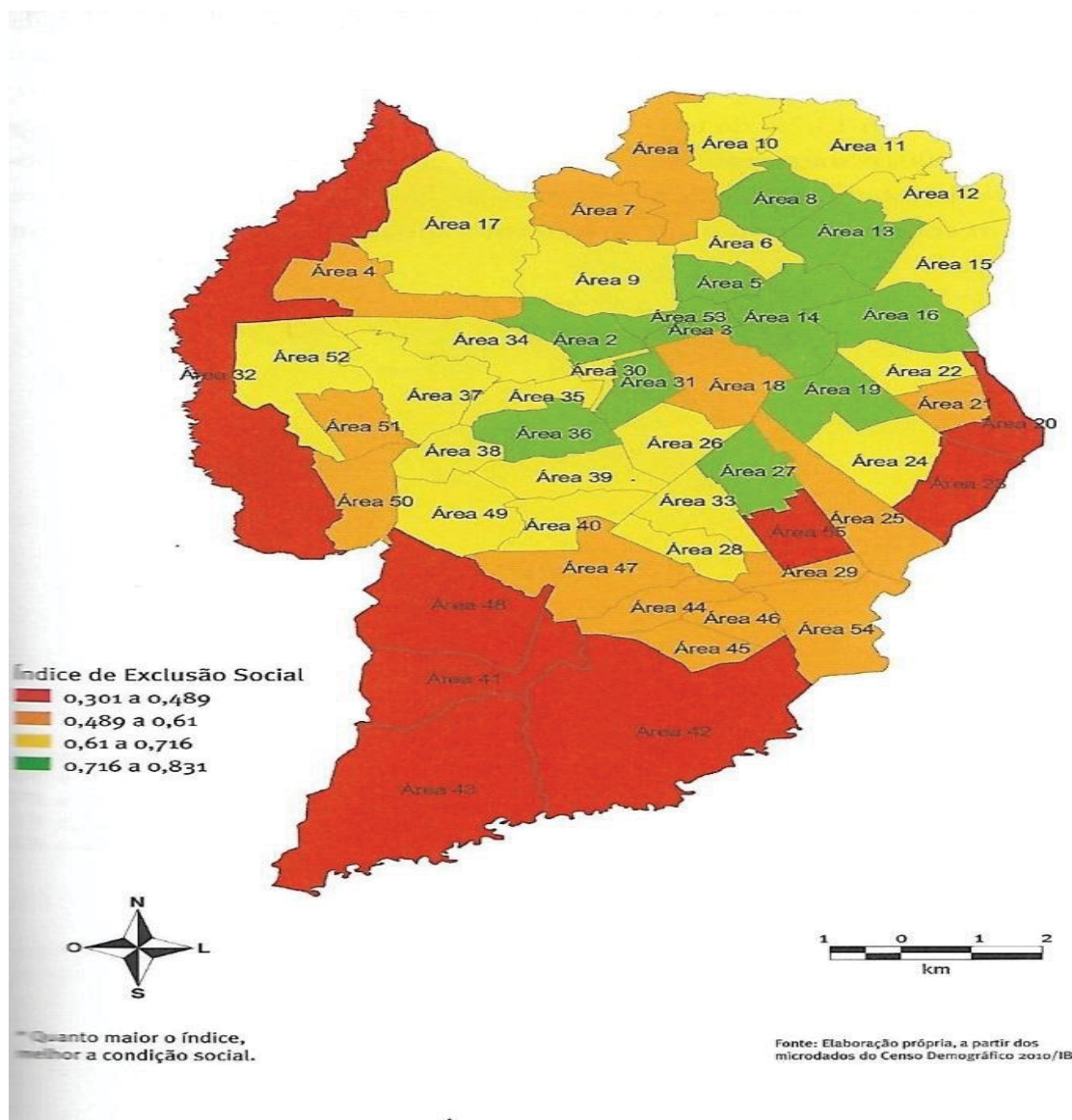
ONU, que tem como referência o índice de GINI. A “teoria do bolo” proposta por Delfim Netto na década de 70, que consistia em “Deixar o bolo crescer para depois dividi-lo”, demonstra a falácia das políticas que visam apenas o crescimento econômico, pois, mesmo em momentos de crescimento, não tivemos maior distribuição de renda, apenas uma maior concentração de riqueza.

A desigualdade depende de circunstâncias e é resultado de escolhas políticas feitas ao longo da história. Assim, “Desigualdades extremas não são ruins apenas para a redução da pobreza, mas também para a implementação de um padrão de crescimento sustentado”. (SCALON, 2011, p. 60). Dessa forma, questiona-se quais são os níveis de desigualdade toleráveis e a sobreposição da elite em vários níveis: econômico, cultural, simbólico e político. O fato de haver uma elite econômica, política e intelectual interfere na concentração de poder e riqueza da população. Quando há esse capital relacional, atendem-se interesses privados. Isto não é algo exclusivo de nossa sociedade, porém os efeitos são mais perversos devido à desigualdade de classe.

O crescimento econômico não é condição suficiente para reduzir as desigualdades, sendo ele necessário para gerar recursos e excedentes. Porém, a solução passa também por políticas redistributivas. Sem isso, quem se beneficia unicamente do crescimento econômico é a elite. O aumento da renda do trabalhador não implica necessariamente em grandes conflitos com a burguesia, pois aumentando também o poder de compra da população, beneficiam de forma geral os interesses hegemônicos. Porém, o investimento em áreas, como saúde, educação e saneamento básico exigem maior poder de negociação política.

A desigualdade também é marcada por diferenças regionais e de território. As regiões Norte e Nordeste do Brasil apresentam elevados índices de pobreza e extrema pobreza quando comparados ao Sul e Sudeste. No interior das grandes cidades essa diferença territorial também se apresenta. Como é o caso da área (20) em que se realizou o trabalho de campo do presente trabalho, que apresenta um dos maiores Índices de Exclusão Social da capital. É possível perceber que os bairros com maior proximidade da área central têm menores índices de exclusão social em comparação com áreas mais afastadas.

FIGURA 1- MAPA DA EXCLUSÃO SOCIAL A PARTIR DO ÍNDICE GINI- BRASIL



FONTE: Atlas da Exclusão Social (2015).

Como apontado por Sesiuk (2019), a divisão das regionais por área de ponderação permite maior análise dos dados, visto que, dentro das regionais, existem diferentes realidades sociais. Com relação ao acesso na creche pública estatal, o fator local de moradia e contexto econômico não alteraram as condições de oferta para os bebês de 0 e 1 ano. Porém, para o atendimento das crianças de 2 e 3 anos, o acesso à creche teve influência do local de moradia e contexto socioeconômico. Sendo que, em alguns contextos socioeconômicos há maior disponibilidade de vagas.

[...] a área de ponderação 9 (Bairro Vista Alegre) – pertencente ao contexto socioeconômico médio/alto favorável e com a representatividade de 1,38% da população de 2 anos – compute 87% de crianças fora da Creche Pública; sendo que, ao mesmo tempo, a área de ponderação 21 (parte do Bairro Cajuru) – pertencente ao contexto menos favorável com representatividade populacional de 1,87% – tenha quase 90% da sua população de crianças pequenas de 2 anos fora da Creche Pública? Ou então comparando as mesmas áreas no atendimento às crianças de 3 anos, qual a justificativa da primeira área mais central apresentar 26% da população atendida e a área 21 restar o atendimento de 5,7%?. (SESIUK, 2019, p. 163).

A Regional Cajuru é composta por cinco bairros: Uberaba, Cajuru, Capão do Imbuia, Jardim das Américas e Guabirota. O CEI fica localizado no Bairro Cajuru (área 20 do mapa 1). Segundo dados do IPPUC<sup>30</sup>, em 2010, o bairro tinha 215.503 habitantes. Com 81,57 hab./ha é o bairro com maior densidade demográfica da regional.

QUADRO 1- OCORRÊNCIAS DE HOMICÍDIOS DOLOSOS REGISTRADOS PELA DELEGACIA DE HOMICÍDIOS – REGIONAL CAJURU – 2010/2012

Bairros	2010	2012
Cajuru	63	48
Uberaba	25	33
Capão da Imbuia	2	0
Jardim das Américas	0	2
Guabirota	4	7
Regional Cajuru	94	90

FONTE: IPPUC (2013) a partir de Inquéritos instaurados Polícia Civil 2010/2012

Além disso, é o bairro com mais casos de homicídios da regional e aquele com o maior número de ocupações, 21 com 8.885 domicílios e 34.229 habitantes. Em 2010, o rendimento médio por domicílio era de R\$3.133,58, inferior ao rendimento médio do município de Curitiba, que era de R\$3.774,19. Em 2010 havia 1221 pessoas residentes em domicílios particulares permanentes, com rendimento nominal mensal domiciliar per capita de até 70 reais, somando 384 domicílios em situação de extrema pobreza, representando 44% da regional.

<sup>30</sup> <[https://ippuc.org.br/visualizar.php?doc=http://admsite2013.ippuc.org.br/arquivos/documentos/D391/D391\\_004\\_BR.pdf](https://ippuc.org.br/visualizar.php?doc=http://admsite2013.ippuc.org.br/arquivos/documentos/D391/D391_004_BR.pdf)> Acesso em: 24/05/2020.



Ainda que se reconheça a relevância da educação na diminuição da exclusão social, é difícil supor que ela sozinha possa reverter um quadro de desigualdades e diferenças na apropriação das oportunidades. A redução das desigualdades passa pela formulação de novos modelos de desenvolvimento e definição e implementação de políticas que possibilitem uma distribuição mais equitativa dos bens e recursos sociais. “Políticas redistributivas são indispensáveis para melhorar as condições de vida e de bem estar da população vulnerável, mesmo pequenas mudanças na distribuição de renda têm impacto significativo na redução da pobreza” (SCALON, 2011, p. 64).

O caso brasileiro de transferência de renda mais propagado foi o Programa Bolsa Família. Arretche (2017) afirma que o programa teve pouco impacto na redução das desigualdades, apesar de ter impactado grandiosamente a vida das famílias em situação de extrema pobreza. No CEI pesquisado, das 79 famílias que responderam ao questionário, oito recebem Bolsa Família, 1 recebe Benefício de Prestação Continuada e 2 o Seguro Desemprego.

TABELA 1- FAMÍLIAS QUE RECEBEM ALGUM BENEFÍCIO

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nenhum	68	82,9	86,1	86,1
	Bolsa família	8	9,8	10,1	96,2
	Benefício de prestação continuada	1	1,2	1,3	97,5
	Seguro Desemprego	2	2,4	2,5	100,0
	Total	79	96,3	100,0	
Ausente	Sistema	3	3,7		
Total		82	100,0		

FONTE: Elaborado pela autora, 2020.

Arretche (2017) afirma, ainda, que a valorização do salário mínimo tem maior importância para a redução da desigualdade. Aponta que no Brasil houve um movimento de pouca mudança na concentração de renda entre os mais ricos e uma considerável modificação na diminuição da desigualdade de renda a partir dos anos 90. Essa mudança teve relação com uma multiplicidade de fatores, tais como: “(...) mudanças demográficas, comportamentos sociais e forças de mercado”.

(ARRETCHE, 2017, p. 3). Afirma que, no caso brasileiro, a desigualdade de renda era aprofundada devido à baixa formação dos trabalhadores.

No caso do CEI pesquisado, podemos perceber que a porcentagem dos responsáveis pelas crianças que tiveram acesso ao Ensino Superior (completo ou incompleto), soma 14,9% dos informantes, comparável aos 14,2% que possuem Ensino Fundamental incompleto.

TABELA 2 - ESCOLARIDADE DOS RESPONSÁVEIS PELA CRIANÇA

		Frequência	Porcentual
Válido	Nunca frequentou	2	1,4
	Fundamental incompleto	20	14,2
		10	7,1
	Médio incompleto	39	27,7
	Médio completo	49	34,8
	Superior incompleto	11	7,8
	Superior completo	10	7,1
	Total	141	100,0

FONTE: Elaborado pela autora, 2020.

Com baixa qualificação são submetidos aos trabalhos informais, sendo a pouca escolaridade relacionada à origem social dos indivíduos. As quedas nas taxas de natalidade também estão relacionadas com a diminuição da desigualdade de renda. Quando as mulheres se inseriram no mercado de trabalho, logo a renda familiar aumentou, mesmo tendo menores rendas.

O mecanismo de inclusão dos *outsiders*, como foram chamadas pela autora as políticas sociais elaboradas a partir da Constituição Federal, incluiu no sistema de direitos aqueles que não tinham mão de obra qualificada e que representavam os trabalhadores informais. A política pública, anteriormente a esse processo, condicionava o acesso a alguns direitos como Saúde, Previdência e Educação à



vinculação ao mercado de trabalho. Essa modificação na legislação e a pressão dos movimentos sociais modificaram as relações de trabalho e incorporaram outros direitos à grande parte da população, como foi o caso do acesso à saúde, o Sistema Único de Saúde (SUS) passou a ser um sistema público e gratuito a partir de 1988.

É possível verificar que, quanto menor a renda familiar, maior costuma ser a dependência do SUS. Entre o 1º quintil de renda, apenas 7% dos chefes de domicílios declararam contar com seguros privados em 2013. Já entre os 20% mais ricos, essas taxas são superiores a 60% dos domicílios. Contar com sistemas privados de saúde constitui uma das maiores forças de desigualdade de acesso à saúde. Os pobres contam mais com o sistema público em casos de doença, enquanto os mais ricos procuram por consultas, exames de rotina e de prevenção. Dentre as famílias que responderam ao questionário, 80,5% dependem do SUS, como é possível observar na Tabela 4:

TABELA 3 - TIPO DE SISTEMA DE SAÚDE QUE ACESSAM

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	SUS	66	80,5	85,7	85,7
	Plano da empresa	6	7,3	7,8	93,5
	Plano particular	5	6,1	6,5	100,0
	Total	77	93,9	100,0	
Ausente	Sistema	5	6,1		
Total		82	100,0		

FONTE: Elaborado pela autora, 2020.

Arretche (2017) afirma que, no Brasil, houve uma diminuição das desigualdades ao observar os índices de GINI, ocorrendo, inclusive, em governos mais conservadores. Dados do Relatório *World Economic Outlook* publicado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) apontam que o Brasil se apresenta como a nona economia mundial, isso significa que o Produto Interno Bruto (PIB), valor referente à soma de bens e serviços produzidos no país, é um dos maiores do mundo. No entanto, apesar de ser considerado uma grande potência econômica, ainda é um dos países com a maior desigualdade de renda. O índice GINI, que mede essa disparidade, demonstra que houve um aumento da pobreza.

### 3.2.2 Pobreza

É muito comum ouvirmos, de parte da população, frases como: “A pobreza existe desde que o mundo é mundo” ou, então, sendo comparada a um castigo divino ou, ainda, como falta de esforço individual. Mas, para além dessa visão naturalizada e acrítica, o que podemos conceituar como pobreza? Com relação à definição da pobreza, há uma dificuldade conceitual em sua delimitação. Ela pode ser entendida somente como falta de acesso a recursos materiais, baixo rendimento econômico ou, então, a partir de uma análise multifatorial que engloba o acesso a níveis mínimos de necessidades de acordo com o contexto socioeconômico ao qual o indivíduo está inserido, considerando o acesso a bens de consumo, saúde, educação, saneamento básico, etc. No presente trabalho optou-se pela escolha metodológica de pensar a pobreza a partir da segunda abordagem.

Nos estudos iniciais relativos à pobreza ela era associada a princípios básicos de sobrevivência humana. Townsend<sup>31</sup> (2003) amplia esse conceito e afirma que a pobreza pode ser compreendida não apenas a partir de termos absolutos, mas também como pobreza relativa, em que os indivíduos são submetidos a algum tipo de restrição, como renda ou acesso a bens de serviço ou, ainda, como a condição individual de não ter acesso ao nível médio alcançado pela sociedade na qual o sujeito está inserido, em termos de restrições ou privações materiais.

O autor afirma que, no decorrer do século XX, houve três formas principais de conceituá-la: na forma de subsistência, necessidades básicas e privação relativa. Inicialmente, no Reino Unido, estabeleceu-se, a partir da concepção de nutricionistas, que uma família vivia na pobreza quando não tinha o suficiente para manter a eficiência física. A comida prevalecia como a parte mais importante da subsistência, acompanhada de necessidades físicas como moradia e vestimenta. Essa concepção prevaleceu na Europa até o período pós-guerras, exercendo influência também na medida adotada pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial.

A partir da década de 70 a pobreza passou a ser conceituada como atendimento às necessidades básicas dos indivíduos. Townsend (2003) apresenta, a

---

<sup>31</sup> Um dos fundadores da Child Poverty Action Group.

partir de Drewnowski e Scott (1966), que essa concepção engloba, para além das necessidades de subsistência, as necessidades dos indivíduos e dos povos de traçar seu próprio destino e percorrer caminhos que os levem à liberdade. Apresenta como necessidades básicas, o acesso à educação, saúde, saneamento básico, água potável, transporte público, etc.

Cuanto más se restringe el concepto de pobreza a un ingreso insuficiente para cubrir los bienes y servicios individuales de primera necesidad, e incluso a los bienes colectivos y servicios públicos, más fácil resulta argumentar que para superar el fenómeno lo único que se requiere es un crecimiento nacional de la riqueza material. En contraste, cuanto más se extiende el concepto a un ingreso insuficiente para cubrir, además, necesidades sociales básicas, como la salud, el bienestar, el cumplimiento de obligaciones dentro de la familia, la ciudadanía y el trabajo, y la participación comunitaria, más se vuelve necesario el reconocimiento de la necesidad de desarrollar una combinación compleja de crecimiento, redistribución, reorganización del comercio y de otras relaciones institucionales, así como de integrar nuevas asociaciones sociales con las tradicionales. (TOWNSEND, 2003, p. 449).

Dessa forma, é necessário o reconhecimento do conceito científico da pobreza aliado ao questionamento das estruturas sociais. Essa ampliação de significado é revisitada pelo conceito de privação relativa. Essa ideia está relacionada ao entendimento de que a concepção de pobreza varia de acordo com o território e com o curso do tempo. E que essa privação se refere à não possibilidade de o indivíduo participar e cumprir certos costumes e exigências sociais. O empobrecimento e as privações se apresentam de forma diferente de acordo com o padrão de vida da sociedade analisada. Dificilmente em sociedades ricas os indivíduos passam fome ou frio, por exemplo. Porém, as privações relativas aparecem em outros aspectos, como não ter dinheiro para fazer uma viagem em classe econômica, participar de eventos sociais e culturais na comunidade, enviar os filhos para passeios escolares, etc. É neste contexto de privações que a presente análise se insere.

Essa concepção se aproxima muito da análise sobre pobreza como privação de capacidades básicas de Amartya Sen. Em sua análise, a pobreza passou a ser compreendida de forma mais ampla, integrada a aspectos como acesso à educação, saúde, moradia, saneamento básico, etc. Ainda, a pobreza multidimensional é associada a outras categorias de análise como os fatores de raça, gênero, geração,

cultura e território. Essa abordagem se apresenta mais complexa, pois a análise da pobreza apenas a partir da renda não possibilita uma observação mais complexa, visto que o desenvolvimento econômico não está inteiramente atrelado a melhorias nos serviços públicos, como saúde e educação, acessados pela população.

Além disso, a análise da pobreza multifatorial possibilita a criação de Políticas Públicas focalizadas nos problemas mais emergentes da população. Ao caracterizar a pobreza enquanto privação relativa, abrangendo outras áreas que não somente a privação de renda, o autor defendeu, também, a ideia de desenvolvimento como processo de expansão das liberdades. Em seu livro “Desenvolvimento como liberdade”, o autor apresenta cinco liberdades instrumentais: liberdades políticas, facilidades econômicas, oportunidades sociais, garantias de transparência e segurança protetora.

Para tanto, julgar o desenvolvimento econômico não se limita a verificar o Produto Nacional Bruto (PNB) ou indicadores de expansão econômica global, mas incorporar à análise o “(...) impacto da democracia e das liberdades políticas sobre a vida e as capacidades dos cidadãos”. (SEN, 2010, p. 198). A respeito disso, Atkinson (2015) também aponta que as pessoas têm poder político desigual por serem desiguais perante a lei e que o poder político está relacionado à concentração de riqueza e renda. A pobreza também submete os indivíduos a situações de constrangimento, de negação de direitos e ainda naturaliza essas relações. O caso do músico Evaldo <sup>32</sup> retrata bem a brutalidade com que os pobres e negros têm seus direitos desrespeitados pelo Estado.

Se tratando de política, as reduções de pobreza não devem estar alocadas a um ministério ou secretaria, mas deve ser um engajamento de todo o governo imbricado nessa mudança, seja em nível local ou intergovernamental. Sobre a intervenção do governo na redução das desigualdades, Atkinson (2015) afirma que:

A primeira é que um dos fatores (não o único) subjacentes à redução da desigualdade no passado foi a sucessiva intervenção do governo. Tal intervenção incluiu programas sociais criados nas décadas posteriores à

---

<sup>32</sup> Negro e morador da periferia do Rio de Janeiro, Evaldo foi alvejado por oitenta tiros em seu carro por agentes do Exército enquanto estava a caminho de um chá de bebê com sua família. Dias após, morreu o catador Luciano Macedo que tentou ajudar a família de Evaldo durante o tiroteio. Após o massacre, o atual presidente do Brasil afirmou em entrevista que o caso não passou de um incidente e um mês depois condecorou o advogado de defesa dos militares.

Segunda Guerra Mundial, uma legislação de remuneração igualitária, a ampliação da educação e a operação da tributação progressiva de renda e de capital. (ATKINSON, 2015, p. 366).

Um exemplo dessa atenção intergovernamental é o caso brasileiro em que, como apontado por Condé e Fonseca (2015), devido à atenção do Estado para a desigualdade, foi possível perceber mudanças significativas em determinado período temporal, ao observar a macrodinâmica social a partir de um conjunto de variáveis, tais como:

(...) ampliação de vagas de trabalho, formal e informal; renda do trabalho e transferências governamentais distintas, como bolsas e, de certa forma, o próprio crédito; o papel do salário mínimo e da Previdência Social; e elementos macroeconômicos impactantes na vida social. (CONDÉ; FONSECA, 2015, p. 153).

Ao olhar em perspectiva, os autores verificaram que o nível de desemprego caiu pela metade entre 2002 e 2010. Apesar de haver aumento, mesmo em trabalhos com registro, esses níveis podem estar relacionados aos empregos com mão de obra menos qualificada. O salário mínimo teve pouco aumento acima da inflação, fator importante de redução das desigualdades, tendo maior impacto que os programas de transferência de renda, sendo importante para a estabilidade de renda das famílias mais pobres. Em análise, os autores identificaram que houve uma queda percentual dos níveis de pobreza no Brasil, a partir de dados relativos à renda, sem considerar a privação de capacidades, de 35,08% em 1995, para 21,4% em 2009 e uma queda nos níveis de extrema pobreza, de 15% para 7,3%.

A análise da pobreza a partir da pesquisa socioeconômica não possibilita a compreensão do fenômeno, sendo necessário o reconhecimento de comportamentos gerais e características específicas da forma como ela atua na esfera social. Santos (2013) aponta a necessidade de haver uma definição de pobreza mais dinâmica e relativa, pois a noção de “linha de pobreza” proposta por órgãos internacionais para oferecer soluções contábeis, não constitui parâmetro válido e não permite comparações.

A pobreza é uma noção historicamente determinada, não sendo possível compará-la em diferentes tempos e sociedades.

A medida da pobreza é dada antes de mais nada pelos objetivos que a sociedade determinou para si própria. É inútil procurar uma definição numérica para uma realidade cujas dimensões – agora e no futuro – serão definidas pela influência recíproca dos fatores econômicos e sociais peculiares a cada país. Além do que um indivíduo não é mais pobre ou menos pobre porque consome um pouco menos ou um pouco mais. A definição de pobreza deve ir além dessa pesquisa estatística para situar o homem na sociedade global à qual pertence, porquanto a pobreza não é apenas uma categoria econômica, mas também uma categoria política acima de tudo. Estamos lidando com um problema social. (SANTOS, 2013, p. 18).

Sobre a medida da pobreza, Milton Santos (2013) afirma que há diferentes tipos de pobreza e que a tentativa de elaborar uma definição matemática ou estática leva a equívocos em sua compreensão. O autor faz uma crítica ao uso exacerbado de estatísticas para a compreensão do fenômeno, pois segundo ele, é necessário que se estejam atentos principalmente à renovação dos conceitos antes da coleta de dados, pois elas são, em sua maioria, elaboradas a partir de um referencial do norte ou europeu, baseadas em ideias pré-concebidas e homogeneizantes, não condizentes com a realidade brasileira. No entanto, a sua posição não é ancorada no abandono desses dados, mas de uma seleção mais crítica a seu respeito. Sen (2010) aponta que, ao utilizar dados estatísticos, devemos não apenas observar os dados como também atentar para as relações causais envolvidas no crescimento e desenvolvimento econômico.

Sen (2010) aponta que, para além de observar a pobreza contando apenas com a medida da desigualdade de renda, devem ser observadas também as restrições de capacidades como desemprego, doença, baixo nível de instrução e exclusão social. O autor classifica como “pobreza real” a privação dessas capacidades. Isso não significa, no entanto, que a renda não será levada em consideração nas análises sobre pobreza, pois ela também é um meio importante para obter capacidades e, conseqüentemente, a pobreza de renda está ligeiramente vinculada a uma pobreza de capacidades. Com relação à renda das famílias, a Tabela 5 demonstra que, a maior faixa (48,2%) possui salário de mais de  $\frac{1}{2}$  até 1 salário mínimo (Entre R\$499,00 até R\$998,00). A primeira coluna representa: (1) para sem rendimento; (2) Até  $\frac{1}{4}$  de salário mínimo (Até R\$249,50); (3) Mais de  $\frac{1}{4}$  até  $\frac{1}{2}$  salário mínimo (Entre R\$249,50 até R\$499,00); (4) Mais de  $\frac{1}{2}$  até 1 salário mínimo (Entre R\$499,00 até R\$998,00); (5) Mais de 1 até 2 salários mínimos (Entre R\$998,00 até R\$1.996,00); (6) Mais de 2 até 3 salários

mínimos (Entre R\$1.996,00 até R\$2.994,00); (7) Mais de 3 até 5 salários mínimos (Entre R\$ 2.994,00 até R\$4.990,00); (8) Mais de 5 salários mínimos (Mais de R\$4.990,00).

TABELA 4 - RENDA DAS FAMÍLIAS

Renda		
	Frequência	Porcentual
0	12	8,5%
1	2	1,4%
2	5	3,5%
3	33	23,4%
4	68	48,2%
5	15	10,6%
6	5	3,5%
7	1	0,7%
Total	141	100,0%

FONTE: Elaborado pela autora, 2020.

Além da renda, observam-se outros aspectos que impactam a dinâmica familiar, como a média de despesas mensais em reais das famílias:

QUADRO 2 - OUTROS GASTOS

	Aluguel	Água	Luz	Tel_Net	Transporte	Alimentação	Remédio	Outro_Desp
Média	669,94	93,39	141,72	104,57	254,94	556,69	184,64	404,29

FONTE: Elaborado pela autora, 2020.

Cada família tem necessidades específicas, algumas com familiares portadores de doenças graves ou algum tipo de deficiência, o que demanda maior atenção e um maior gasto com remédios, deslocamentos e tratamentos. Por exemplo, 13,4% das famílias afirmam ter familiares com doenças graves no domicílio.

TABELA 5 - FAMILIAR COM DOENÇA GRAVE

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim	11	13,4	14,5	14,5
	Não	65	79,3	85,5	100,0
	Total	76	92,7	100,0	
Ausente	Sistema	6	7,3		
	Total	82	100,0		

FONTE: Elaborado pela autora, 2020.

Destas doenças, as que demandam mais atenção são:

TABELA 6 - DESCRIÇÃO DA DOENÇA

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido		74	90,2	90,2	90,2
	Anemia Falsiforme	1	1,2	1,2	91,5
	Asma	1	1,2	1,2	92,7
	Dermatite	1	1,2	1,2	93,9
	Doença crônica renal	1	1,2	1,2	95,1
	Hiperplasia	1	1,2	1,2	96,3
	Paralisia cerebral	2	2,4	2,4	98,8
	Paralisia cerebral e motora	1	1,2	1,2	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

FONTE: Elaborado pela autora, 2020.

E das famílias que possuem algum integrante do grupo familiar com algum tipo de deficiência, 3 são auditivas e 2 físicas.

TABELA 7 - FAMILIAR COM ALGUM TIPO DE DEFICIÊNCIA

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	69	84,1	93,2	93,2
	Auditiva	3	3,7	4,1	97,3
	Física	2	2,4	2,7	100,0
	Total	74	90,2	100,0	
Ausente	Sistema	8	9,8		
	Total	82	100,0		

FONTE: Elaborado pela autora, 2020.

Com relação às condições de moradia das famílias do CEI, a maioria possui imóvel próprio quitado (24,4%) ou financiado (32,9%).



TABELA 8 - CONDIÇÃO DA MORADIA

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Própria quitada	20	24,4	26,0	26,0
	Própria financiada	27	32,9	35,1	61,0
	Alugada	14	17,1	18,2	79,2
	Doadada	6	7,3	7,8	87,0
	Cedida/emprestada	10	12,2	13,0	100,0
	Total	77	93,9	100,0	
Ausente	Sistema	5	6,1		
	Total	82	100,0		

FONTE: Elaborado pela autora, 2020.

A pergunta “Imóvel está em área irregular?” teve uma quantidade considerável de pessoas que não responderam (18,3%), enquanto 25,6% afirmam morar em imóvel em área irregular e 56,1% em área regular.

TABELA 9 - IMÓVEL EM ÁREA IRREGULAR

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim	21	25,6	31,3	31,3
	Não	46	56,1	68,7	100,0
	Total	67	81,7	100,0	
Ausente	Sistema	15	18,3		
Total		82	100,0		

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A fim de averiguar as condições estruturais do imóvel, realizou-se a pergunta: Já teve alagamento ou infiltrações? 31,7% dos participantes afirmam já ter vivenciado essas questões no imóvel e 54,9% nunca vivenciaram essas situações.

TABELA 10 - IMÓVEL COM ALAGAMENTO/ INFILTRAÇÕES

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim	26	31,7	36,6	36,6
	Não	45	54,9	63,4	100,0
	Total	71	86,6	100,0	
Ausente	Sistema	11	13,4		
Total		82	100,0		

FONTE: Elaborado pela autora, 2020.

Outros elementos são considerados na análise multifatorial da pobreza, como acesso à energia elétrica, água potável e esgoto. De forma geral, as famílias apontam ter acesso a esses serviços. Duas famílias afirmam não ter acesso à energia elétrica.

TABELA 11 - POSSUI ENERGIA ELÉTRICA

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim	72	87,8	97,3	97,3
	Não	2	2,4	2,7	100,0
	Total	74	90,2	100,0	
Ausente	Sistema	8	9,8		
Total		82	100,0		

FONTE: Elaborado pela autora, 2020.

Com relação à água, 90,2% afirmam ter acesso e 4,9% não tem acesso à água encanada.

TABELA 12 - POSSUI ACESSO ÁGUA ENCANADA

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim	74	90,2	94,9	94,9
	Não	4	4,9	5,1	100,0
	Total	78	95,1	100,0	
Ausente	Sistema	4	4,9		
Total		82	100,0		

FONTE: Elaborado pela autora, 2020.

Das famílias que responderam o questionário, 89% têm acesso ao esgoto e 6,1% não possui acesso.

TABELA 13 - POSSUI ACESSO À REDE DE ESGOTO

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim	73	89,0	93,6	93,6
	Não	5	6,1	6,4	100,0
	Total	78	95,1	100,0	
Ausente	Sistema	4	4,9		
Total		82	100,0		

FONTE: Elaborado pela autora, 2020.

Com relação ao tratamento de lixo, 3,7% não possui esse serviço.

TABELA 14 - POSSUI ACESSO TRATAMENTO DE LIXO

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim	72	87,8	96,0	96,0
	Não	3	3,7	4,0	100,0
	Total	75	91,5	100,0	
Ausente	Sistema	7	8,5		
Total		82	100,0		

FONTE: Elaborado pela autora, 2020.

A partir desses dados é possível traçar um perfil das famílias cujas crianças estão matriculadas no CEI. Os dados não refletem a realidade de todo o Município de Curitiba, tampouco da regional como um todo, porém permitem a percepção das condições das famílias que responderam ao questionário.

O Atlas da Exclusão Social no Brasil, estudo realizado, inicialmente a partir de dados censitários do ano 2000 e refeito dez anos depois, apresenta índices relativos a três dimensões de análise: Vida digna, Conhecimento e Vulnerabilidade Juvenil a partir de dados do IBGE e do Ministério da Saúde. Com relação à medida da pobreza, o Atlas revela que o índice foi de 0,67 em 2010, lembrando que, quanto maior o índice, melhor a condição social. Em relação às unidades da federação, “(...) os estados do Maranhão (0,34), Alagoas (0,40) e Piauí (0,41) apresentaram maior grau de exclusão em termos de pobreza do Brasil em 2010.” (GUERRA; POCHMANN; SILVA, 2014, p. 29). O índice da cidade de Curitiba é de 0,920.

Em 1997, a Organização das Nações Unidas criou o Índice de Pobreza Humana com o objetivo de verificar a pobreza a partir de três indicadores: Longevidade, Conhecimento e Nível de Vida. Em 2010, compondo o Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) lançou esse Índice, que foi ampliado e composto a partir da concepção de pobreza multidimensional, o IPM (Índice de Pobreza Multidimensional), desenvolvido a partir de estudo realizado na Universidade de Oxford, chamado de Método Alkire-Foster em referência aos seus idealizadores. Composto por dez indicadores, analisou, então, outros fatores que não estavam presentes na proposta

anterior. No Brasil, o Índice é de 0,039, sendo que, quanto maior o índice, maior será a pobreza multidimensional. Dessa forma, o Brasil possuía 8,5% da população nessa situação. Ao analisar esses índices percebe-se o quanto se precisa avançar em relação ao combate à pobreza e na oferta de serviços públicos para a população, principalmente para os extratos mais carentes. A pobreza interfere em todos os aspectos da vida humana, não sendo possível pensar em crescimento econômico sem associá-lo a uma maior distribuição de renda e maior igualdade entre os indivíduos. Os efeitos da pobreza na infância são ainda mais perversos, a seção a seguir analisa a forma como ela impacta a vida das crianças pequenas e o que se considera na elaboração de parâmetros para o entendimento dessa privação para esse período da vida humana.

Compreendendo a exclusão social como um conceito que amplia o entendimento da pobreza e desigualdade social, pensando a partir do fato de que essa condição “(...) leva à discriminação e ao isolamento de certos grupos no interior da sociedade e pode abarcar tanto indivíduos pobres como não pobres” (GUERRA; POCHMANN; SILVA, 2014, p. 13). E pode-se perceber, ainda, que apesar de ter sido amenizada no caso brasileiro entre 2004 a 2014, com o desenvolvimento de uma política mais focada no social, ainda não foi superada. A exclusão social corresponde, ainda, a um conceito chave na compreensão do isolamento social, por se tratar de uma análise multidimensional:

(...) Envolve as relações de poder e suas mediações entre estar excluído e suas reações à natureza das iniquidades contemporâneas que impossibilitam a participação plena na vida política, econômica, social, cultural e civil, além do acesso ao padrão de vida considerado civilizatoriamente aceitável. (GUERRA; POCHMANN; SILVA, 2014, p. 13).

O Atlas da Exclusão Social no Brasil caracteriza a exclusão social a partir de algumas dimensões:

- (i) De exposição ao risco de vida pela presença da violência;
- (ii) Do ser enquanto condição de autorreconhecimento da própria personalidade;
- (iii) De estar pertencendo socialmente (família, vizinhança, grupal);
- (iv) Do realizar tarefas e ocupações com posição social;
- (v) Do criar, assumindo iniciativas e compreendendo o próprio mundo em que vive;
- (vi) Do saber com acesso à informação e capacidade cultural; e

- (vii) Do ter rendimento que insere ao padrão de consumo aceitável social e economicamente. (GUERRA; POCHMANN; SILVA, 2014, p. 27).

Sendo assim, a exclusão social é ampliada pela compreensão da ausência de bens e serviços públicos, principalmente quando observadas as condições individuais no coletivo. Uma das medidas do Atlas para averiguação da exclusão social é o indicador de juventude, pois consideram na análise que, quanto maior a concentração de jovens em uma região, maior será a vulnerabilidade do local devido à maior dependência de políticas e serviços públicos dessa população.

### 3.2.3 Bem-estar infantil

As crianças são diretamente afetadas pelas macroforças, apesar disso, não são consideradas na elaboração de políticas e programas. São consideradas apenas como membros dependentes de alguma família, porém não são enfocadas como destinatárias de atenção do Estado. Qvortrup (2011) apresenta ainda que as crianças são as que menos dispõem de renda per capita, o que aprofunda ainda mais as diferenças que geram desigualdades geracionais. São também as que apresentam o maior percentual em pobreza e extrema pobreza associado aos piores indicadores sociais (ROSEMBERG, 2006, p. 11). Por terem pouca visibilidade social e estarem mais presentes nos espaços fechados, as crianças pequenas não são consideradas, assim, vítimas ou ameaças à sociedade. Devido a isso, não são a prioridade de políticas econômicas e sociais (ROSEMBERG, 2006).

A infância é uma experiência heterogênea, portanto, a experiência de negação de direitos, de exclusão do sistema, de não acesso a determinados bens de consumo, espaços e modos de vida modificam completamente as trajetórias das crianças. Neste sentido, é preciso observar a desigualdade de classe a partir da diferença, assim como “as crianças”, “os pobres” também não podem ser analisados apenas em suas consonâncias, mas, principalmente, em suas dissidências (BARBOSA, 2007). O que nos remete a refletir sobre a necessidade de evidenciar quem são os sujeitos envolvidos na pesquisa, a fim de demarcar quem são as crianças e de qual pobreza estamos falando, cuidado necessário para não incorrer no risco de criar qualquer forma de estereótipo sobre as famílias pesquisadas.

O risco de pobreza das famílias é agravado em famílias numerosas, monoparentais, pessoas desempregadas e famílias monoparentais com progenitor desempregado (EUROCHILD & EAPN, 2013).

O Brasil não é um país pobre, mas um país com riquezas mal distribuídas, com desigualdade social histórica e estrutural (ROSEMBERG, 2006). A pobreza, dessa forma, incide, principalmente, em segmentos específicos da sociedade, marcados por cor, raça, região de residência e idade. “(...) os maiores benefícios sociais são apropriados pelos segmentos branco, adulto e residente no Sudeste e Sul”. (ROSEMBERG, 2006, p. 6). Portanto, ao se referir à desigualdade de classe no Brasil, fala-se também de desigualdade de gênero, raça e geração, o que permite afirmar que as análises não podem ser desvinculadas da realidade social, os sujeitos com menor renda são também aqueles com menor acesso às políticas sociais.

A desigualdade de classe afeta sobremaneira a vida das crianças bem pequenas, que necessitam de maior atenção do Estado. Uma vez que elas são dependentes das condições dos adultos (SARMENTO; FERNANDES; TREVISAN, 2015), as Políticas Públicas também devem oportunizar ao adulto condições físicas, emocionais e econômicas de cuidado de si para poder então exercer maior atenção à criança.

A cobrança de mensalidade nos CEIS interfere diretamente no cotidiano das famílias, que são, assim, duplamente penalizadas. Além de não terem acesso garantido à creche pública e gratuita, ainda são obrigadas a pagar uma taxa mensal para a instituição conveniada. No CEI pesquisado, apenas 12,2% das famílias não pagam taxa, os outros 80,5% pagam cerca de R\$150,00 e 7,3% estão sem contribuir por algum motivo, como desemprego, por exemplo.

TABELA 15 - FAMÍLIAS QUE PAGAM CONTRIBUIÇÃO MENSAL AO CEI

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido		6	7,3	7,3	7,3
	Sim	66	80,5	80,5	87,8
	Não	10	12,2	12,2	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

FONTE: Elaborado pela autora, 2020.

A renda familiar, dessa forma, é afetada, interferindo também no bem-estar das crianças. Assim, torna-se necessária a articulação de conhecimentos sobre “temas aparentemente alheios à infância para aprender acerca da vida das crianças” (QVORTRUP, 2005, p. 75). Eurochild & EAPN apontam aspectos que podem ser considerados ao analisar a pobreza multidimensional:

Não ter o suficiente para comer ou para uma dieta saudável; Não poder comprar roupa nova ou calçado decente; Não ter os bens que as outras crianças do seu país tomam como garantidos, como livros e outros materiais escolares ou objetos de lazer como bicicletas ou skates; Habitar numa casa pobre e sobrelotada; partilhando o quarto e vivendo num espaço exíguo; Viver com aquecimento inadequado e numa casa sem condições de habitabilidade; Não ter um lugar tranquilo e com espaço e iluminação suficientes para fazer os trabalhos de casa; Não ter condições para pagar cuidados de saúde adequados, infantários de qualidade, frequentar uma boa escola ou ter ajuda quando necessário; Ter poucas possibilidades de brincar em parques decentes e não vandalizados, de participar em desportos e atividades recreativas/culturais; Não ter opinião em decisões que afetam o seu quotidiano. (EUROCHILD & EAPN, 2013, p. 12).

Nem todas as crianças passam por todas essas desvantagens, porém a negação de direitos aprofunda certas marcas de classe na infância. A macroanálise das condições de vida das crianças a partir de estruturas que as modificam foi realizada com base em fenômenos como institucionalização, habitação, transporte, renda etc. O nível de desenvolvimento social, apesar de por si só não ser suficientemente explicativo, tem importância para o bem-estar das crianças. Interessa saber sobre a realidade do atendimento na Rede Municipal de Curitiba como um todo, a partir de dados quantitativos, a fim de compreender que as estruturas macropolíticas também interferem nas estruturas micropolíticas.

A pobreza infantil é compreendida não apenas como baixo rendimento econômico, mas também como a não escuta das vozes das crianças, a falta de acesso a serviços de infraestrutura e serviços, como saúde e Educação ou mesmo, a impossibilidade de participar de certas atividades sociais como natação, festas, férias, etc.

O documento “Pobreza na infância e na adolescência”, divulgado em 2018 pelo Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas/ *United Nations International Children’s Emergency Fund* (UNICEF), revela que 61% das crianças brasileiras vivem em situação de pobreza, quando observadas as múltiplas

privações e a renda mensal das famílias, a partir de dados da PNAD de 2015 e dimensões como “Educação, informação, proteção contra o trabalho infantil, moradia, água e saneamento” (UNICEF, 2018, p. 5).

Atkinson (2015) aponta que, ao analisar a desigualdade de renda geracional, devemos acompanhar individualmente as pessoas ano a ano, pois há mobilidade de curta distância, variações previsíveis do ciclo de vida da renda e pode haver desigualdades significativas entre as gerações. Embora no presente trabalho não seja possível realizar um estudo longitudinal, destaca-se aqui a importância de haver estudos desse gênero. Sendo assim, quando se pensa em políticas sociais, a ideia é que as gerações mais novas estejam em situação melhor que a anterior. Porém, o autor destaca que essa não é uma boa métrica para medir os fatores de investimento, sendo, assim, necessária uma justiça geracional.

As crianças pequenas estão submetidas a um acoplamento de desvantagens. Ou seja, além de necessitarem de uma renda maior para obter maiores funcionamentos, que são as coisas que uma pessoa pode considerar valiosas fazer ou ter, como o acesso a bens de consumo, como brinquedos, materiais de papelaria, jogos, artigos de higiene, fraldas, leite, alimentação específica, medicamentos, vestuário, entre outros, observando a relação geracional, elas ainda não têm capacidade de auferir renda. Sendo assim, faz mais sentido observar os funcionamentos individuais para fins de comparações interpessoais do que a comparação de utilidades. As comparações de bem-estar devem ser dissociadas da renda real. As rendas reais são, dessa forma, indicadores insatisfatórios quando se pretende verificar os “componentes importantes de bem estar e da qualidade de vida que as pessoas têm razão para valorizar.” (SEN, 2010, p. 111).

Alcançar o bem-estar infantil é mais abrangente que lutar contra a pobreza infantil, pois mesmo crianças com condições de renda melhores podem ter aspectos que não contribuem para que tenham garantido seu bem-estar. Porém, crianças em situações socioeconômicas desfavoráveis estão muito mais suscetíveis a não terem esse fator presente em suas vidas. (EUROCHILD & EAPN, 2013).

O relatório independente denominado “Fazer avançar o Processo de Inclusão Social na União Europeia”, publicado em 2005, aponta sete categorias a serem analisadas ao pensar no bem-estar infantil:



1. Segurança econômica e situação material;
2. Habitação;
3. Meio ambiente;
4. Saúde;
5. Educação;
6. Relações sociais e Ambiente familiar;
7. Exposição ao risco ou comportamento de risco. (SARMENTO; VEIGA, 2010, p. 38).

Uma das conclusões apresentadas no relatório é que os Estados Membros da União europeia que mais tiveram sucesso na redução da pobreza e exclusão social infantil são aqueles que obtiveram maiores remunerações das famílias aliadas ao acesso aos serviços essenciais, como saúde, educação, habitação, etc.

A preocupação com o bem-estar das crianças foi acirrada com o rápido envelhecimento das gerações anteriores. Atualmente, há uma crise em relação ao bem-estar humano, as instituições falharam na promessa de propiciar melhores condições de vida e o Estado não oferece as condicionalidades necessárias e as crianças são invisibilizadas nesse processo. As teorias e conceitos sobre o bem-estar, elaboradas sobre um ponto de vista normativo adulto, não dão conta de explicitar o que realmente significa o bem-estar das crianças. Quando focalizadas, são apenas no sentido de investimento como capital humano, esperando que seu valor se apresente na idade adulta, sem de fato redistribuir dinheiro ou benefícios a elas (ALANEN, 2010).

As teorias sobre o bem-estar humano tiveram origem na Filosofia Política. Há inúmeras definições para o termo e um dos principais significados refere-se ao “status das crianças individuais em relação a alguma condição definida da situação das crianças, por exemplo, a saúde, a educação, a segurança econômica ou um comportamento problema.” (ALANEN, 2010, p. 760).

Ao enfatizar a questão do bem-estar das crianças, há uma tendência a explicitar os direitos afirmados em lei para que sejam efetivados. Porém, ao prolongar-se demasiadamente em relação aos direitos das crianças, incorre-se no risco de controlá-las socialmente e limitar sua participação social. Na tentativa de honrar os três P’s (proteção, provisão e participação),<sup>33</sup> os adultos acabam por exercer, muitas

---

<sup>33</sup> Afirmado na Convenção dos Direitos da Criança (CDC) da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989 e não ratificado apenas pelos Estados Unidos da América e pela Somália, os diversos direitos reconhecidos foram agrupados em três grupos, denominados como “Três P’s”.

vezes, uma proteção excessiva que menorizam a infância, colocando-a sob uma perspectiva paternalista de controle e dependência, dificultando sua participação social e exercício de cidadania. (SARMENTO, 2005).

A Infância é, assim, considerada uma categoria social permanente, não sendo apenas uma fase de transição, como afirmou Qvortrup no trabalho “Nove teses sobre a infância como um fenômeno social” (2011). O autor segue afirmando em seu trabalho que a infância é considerada categoria minoritária, afetada pela estrutura social. Porém, é preciso considerar os grupos minoritários que os termos “criança” ou “infantil” abarcam, devido à tendência de analisá-los de forma paternalista e com certo senso de superioridade. Minoria aqui entendida como grupo em que há diferenciação política ou econômica, não sendo um conceito relativo ao quantitativo de pessoas (SCOTT, 2005).

A Convenção dos Direitos da Criança (CDC) trabalha na perspectiva de efetivar o “melhor interesse da criança”, porém, a partir de uma perspectiva adultocêntrica do que seria esse interesse. Qvortrup (2011) questiona se, ao elaborar essas convenções elas estão sendo de fato, ouvidas. Provoca, ainda, ao afirmar que, o termo “tornou-se a vítima dos interesses estruturais da sociedade industrial.” (QVORTRUP, 2011, p. 209).

Os adultos geralmente se submetem a leis de reciprocidade e as crianças, assim, percebem as relações de interdependência, formando uma relação de responsabilidade da família com a criança e da criança com relação à família. Dessa forma, é possível pensar seus direitos sob as bases de relações de interdependência (MAYALL, 2000). A interdependência é um conceito que rompe com a ideia de que crianças são dependentes dos adultos. Pensar ainda na interdependência da família e sociedade em relação aos três P's: proteção, provisão e participação infantil transpõe o que Qvortrup (2011) caracteriza como algo anacrônico, que é a ideia de familiarização. No caso, a família como única responsável pelo cuidado das crianças pequenas, isentando o Estado e a sociedade do cuidado compartilhado. Cita três argumentos problematizando porque a sociedade deveria intervir em casos de extrema pobreza, por exemplo,

Primeiramente, um argumento moral: para garantir que crianças sejam providas de acordo com um padrão básico ou com um padrão para famílias

com crianças que, em princípio, estejam em igualdade de condições com outros casais sem crianças. Em segundo lugar, um argumento de direito, que deveria admitir que, se as crianças estão contribuindo, elas também podem reivindicar recursos para distribuição; e pode-se adicionar que deveria haver garantias para compensar os pais de suas contribuições. Terceiro, um argumento que diz respeito ao “interesse” nas crianças, com responsabilidade sobre elas, e não é difícil demonstrar que a sociedade também tem significativo interesse nas crianças, se não como crianças, mas como membros do que é ilusoriamente denominado próxima geração. (QVORTRUP, 2011, p. 210).

Portanto, afirmar o direito da criança é garantir o acesso às Políticas Públicas e Sociais, possibilitando sua cidadania e seu bem-estar. Dessa forma, é necessário que as políticas auxiliem também o adulto, que nessa relação de interdependência precisa ter condições físicas, estruturais, emocionais e econômicas para exercer o cuidado das crianças pequenas e romper o ciclo intergeracional de pobreza.

## 4 O QUE É QUALIDADE DA CRECHE: A PERCEPÇÃO DAS FAMÍLIAS

Este capítulo abordará as categorias de análise que emergiram dos questionários e entrevistas com as famílias, bem como analisará documentos e produções que tratam da trajetória do atendimento da Educação Infantil no município de Curitiba. As categorias abordadas são: a dimensão educar e cuidar; a formação das profissionais; a relação instituição-famílias e a dependência de trajetória da oferta da Educação Infantil.

### 4.1 CUIDAR E EDUCAR

Muitas vezes, o cuidado é associado a algo inferior, de menor valor, correlacionado ao assistencialismo<sup>34</sup> ou desconectado da Educação, enquanto o aprendizado na Educação Infantil tem maior peso, e está associado pelas famílias a um bom atendimento que, por sua vez, está relacionado também às instituições que preveem uma contrapartida financeira.

A fusão entre cuidar e educar deriva do termo “educare” e foi cunhada, inicialmente, pela autora inglesa Bettye Caldwell (COUTINHO, 2002). Os termos educar e cuidar estão imbricados intimamente com o contexto do surgimento das instituições de Educação Infantil, em que havia uma dicotomização entre instituições assistencialistas, que tinham ênfase no cuidado, e as instituições que se denominavam como centros educativos. Cerisara (1999) aponta que as primeiras tinham como referência o modelo domiciliar enquanto as que possuíam uma proposta mais educativa, tomavam como referência o ensino das escolas de Ensino Fundamental.

Ambas apresentam propostas que devem ser superadas para o atendimento, de acordo com as especificidades que o trabalho com crianças de 0 a 6 anos exige. No entanto, essa dicotomia é falsa ao pensar-se que todo projeto pedagógico carrega em si um projeto político. Como aponta Kuhlmann Jr. (2000), ao retomar-se um pouco

---

<sup>34</sup> Assistencialismo aqui compreendido como resposta precária aos problemas complexos dos indivíduos mais pobres, como tutela e não como o direito à assistência, este compreendido como necessário e que assegura a justiça social.

a história da Educação Infantil no Brasil, remonta à perspectiva da assistência científica, do início do século XX, em que ao pensar a educação para as camadas mais pobres da população, exonerava-se o Estado de grandes investimentos, porém carregava em si um projeto bem delineado de educação: “A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social” (KUHLMANN JR, 2000, p. 8).

A dicotomização dos termos cuidar e educar também aparece quando, no interior das instituições de Educação Infantil profissionais assumem diferentes funções<sup>35</sup> de acordo com seu nível hierárquico. Quando as professoras com formação em nível médio ou superior ficam responsáveis pelo aprendizado das crianças, com as chamadas atividades pedagógicas, e, por vezes, escolarizantes, e as auxiliares de turma ficam responsáveis pelas atividades relacionadas ao cuidado com o corpo, como troca de fraldas e alimentação.

Chamo a atenção para o aspecto de que não é o cuidado e a educação que estão separados (cuidar e educar são indissociáveis) – não há uma profissional que cuida (monitora) e outra que educa (professora) – são as ações educativas de cada profissional que estão separadas e cada uma pensa e faz seu trabalho paralelamente. Ambas estão cuidando e educando as crianças e trocando informações sobre elas, no entanto, uma profissional não entra naquilo que seja considerado esfera de atuação de outra profissional. (AVILA, 2002, p. 99).

A dicotomização entre cuidado e educação na prática pedagógica é descrita por Guimarães (2008), sendo o educar compreendido como: “instruir e transmitir conhecimentos (ensinar as cores, os nomes dos objetos, etc), numa perspectiva de tutela da ação da criança e de sua compreensão do mundo.” (GUIMARÃES, 2008, p. 37) e cuidar considerado como “atender às demandas de sono, higiene e alimentação, proteger, ou “tomar conta” da criança, numa intenção disciplinadora” (GUIMARÃES, 2008, p. 37).

Com relação ao cuidado, Leonardo Boff descreve o sentido central do termo a partir de sua filologia. Derivado do latim cura, cuidado em sua forma mais antiga era destinado ao zelo, preocupação e inquietação por outros seres. Em outro sentido, derivam o sentido de cuidado de cogitare-cogitatus. Nesse caso:

---

<sup>35</sup> Mais sobre a dicotomização do trabalho entre professoras e auxiliares no capítulo 3.2

O sentido de cogitare-cogitatus é o mesmo de cura: cogitar, pensar, colocar atenção, mostrar interesse, revelar uma atitude de desvelo e preocupação. O cuidado somente surge quando a existência de alguém tem importância para mim. Passo então a dedicar-me a ele; disponho-me a participar de seu destino, de suas buscas, de seus sofrimentos e de seus sucessos, enfim, de sua vida. (BOFF, 1999, p. 91).

Quando se fala de Educação das crianças pequenas, torna-se imprescindível não dissociar educação de cuidado. Como afirma Boff (1999), cuidar também implica na participação do destino do outro. E o que seria a função docente se não, auxiliar as crianças em suas buscas, sofrimentos e sucessos? O cuidado é uma atividade humana, todo ser demanda cuidados, é uma necessidade e um direito humano.

O bebê humano precisa do cuidado do adulto para sobreviver, pois ainda não possui as condições necessárias à própria subsistência. O adulto, em contrapartida, estabelece vínculos afetivos com esse pequeno ser e, com isso, gera uma relação de codependência. A sutileza da forma com a qual o bebê se manifesta no mundo, seja por meio do riso, choro, olhar ou gesto, exige do adulto que o cuida um olhar atento e sensível para que consiga perceber suas necessidades e exercer esse cuidado de forma integral. Cuidar exige reconhecer as necessidades do outro, exige sensibilidade para olhar com presença e enxergar através de gestos e sinais o que o outro manifesta. Para tanto, esse cuidado exige olhar também para si, reconhecer sua responsabilidade diante de outros seres para que, a partir disso, possa exercê-lo de forma consciente.

O cuidado das crianças pequenas nas creches precisa assumir esse caráter de zelo e preocupação. Zelar por alguém significa fazer com que esse ser tenha uma experiência agradável e prazerosa no ambiente em que está. Os profissionais devem estar imbuídos da capacidade de tornar a inserção das crianças nas instituições algo acolhedor e que a família tenha a tranquilidade e a segurança de saber que a criança será bem cuidada e acolhida. Esse acolhimento se manifesta desde os cuidados com a alimentação, higiene e proteção das crianças.

A instituição, imbuída do desejo de acolher e transmitir segurança à família, deve perceber de que forma se realiza o cuidado da criança no ambiente doméstico e compartilhar experiências com as famílias, valorizando suas formas de cuidar, educar e valorizando, principalmente, sua cultura, valores e expectativas. Como exemplo

dessa percepção da instituição à cultura familiar estão os hábitos alimentares, que precisam ser levados em consideração pelas professoras e elaborados, em conjunto, estratégias de adaptação alimentar que tenham uma transição tranquila para a criança. Maranhão e Sarti (2007) citam, como exemplo, a mamadeira ou o leite materno, hábito cuja interrupção deve ser feita de forma que respeite a relação afetiva da mãe e da criança.

Associados ao afeto, os modos de alimentar a criança são construídos na cultura, sendo influenciados pelo tipo de alimento disponível em cada região, por costumes e valores, inclusive, religiosos. Os profissionais da creche aceitam restrições alimentares, quando prescritas por médicos, o que nem sempre ocorre quando são determinadas por costumes familiares. Uma mãe converteu-se à religião Hare Krishna e solicitou que não dessem carne à sua filha, mas não foi atendida em seu pedido, sob o argumento de que, no contexto coletivo, era difícil evitar que a criança se servisse da carne oferecida no cardápio - o que revela a dificuldade dos profissionais de considerar singularidades e valores próprios dos usuários. (MARANHÃO; SARTI, 2007, p 263).

Compartilhar cuidado infantil requer das profissionais que atuam com a criança a capacidade de perceber a comunidade escolar em sua alteridade, observando suas formas de cuidado, principalmente, relacionadas à higiene e alimentação. Requer também redimensionar as dimensões do cuidado, compreendendo de forma mais abrangente, a partir de “uma postura ética, não só como ação dos adultos sobre as crianças, mas como promoção de uma cultura de si, atenção ao outro, prática de liberdade” (GUIMARÃES, 2009, p. 41). Rompendo, dessa forma, com o histórico higienista da creche e percebendo os contextos culturais e sociais das famílias, para que suas expectativas sejam consideradas. O cuidado com a alimentação, higiene e o afeto, além da construção da autonomia das crianças, são componentes apontados pela entrevistada Giovana como elementos de qualidade da creche:

*Mais o cuidado, auxiliar na alimentação, o carinho, o afeto e o contato. É o que eles mais precisam. Auxiliar na higiene pessoal e os maiorzinhos também precisam de um auxílio mas eles já começam a desenvolver sozinhos com a professora auxiliando. Os bebês já é um cuidado maior, uma atenção maior, porque eles não fazem então tem que ter quem faça com eles. (Entrevistada Giovana).*

Moss (2002) reflete sobre a necessidade de se pensar a Educação das crianças pequenas a partir de uma visão contra-hegemônica, que desnaturaliza as certezas e nos coloca diretamente no enfrentamento da diversidade, buscando um ambiente democrático e crítico. Parte do princípio do construcionismo social, que influenciou a construção da abordagem da “nova sociologia da infância” ou estudos da infância, que compreende o conhecimento como uma construção social e coletiva, em que “o mundo é sempre o nosso mundo, entendido e construído por nós mesmos, não isoladamente, mas como parte de uma comunidade de seres humanos.” (MOSS, 2002, p. 237). O que nos afasta das certezas e nos coloca em questionamento contínuo sobre nossas escolhas e teorias e nos oferece a possibilidade de pensar em “(...) muitas e diversas infâncias, construídas para e por crianças em contextos específicos” (MOSS, 2002, p. 237). Assim, pensar o currículo para a Educação Infantil requer que se compreenda quem é essa criança e de que forma a cultura atua sobre seus modos de pensar, sentir e agir no mundo. Como afirma Oliveira (2010, p. 5):

A criança, centro do planejamento curricular, é considerada um sujeito histórico e de direitos. Ela se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. A maneira como ela é alimentada, se dorme com barulho ou no silêncio, se outras crianças ou adultos brincam com ela ou se fica mais tempo quietinha, as entonações de voz e contatos corporais que ela reconhece nas pessoas que a tratam, o tipo de roupa que ela usa, os espaços mais abertos ou restritos em que costuma ficar, os objetos que manipula, o modo como conversam com ela, etc. – são elementos da história de seu desenvolvimento em uma cultura.

Pensar no planejamento curricular e na concepção/modelo de educação para as crianças pequenas exige considerar não apenas sobre qual infância se está falando, mas envolver as famílias na construção desse currículo e dessa compreensão das necessidades e ciclos de vida pelas quais as crianças atravessam, pensando, assim, em uma qualidade negociada (BONDIOLI, 2014). A entrevistada Beatriz demonstra que compreende os incidentes que acontecem com as crianças como algo possível de acontecer e que se amenizam na medida em que elas começam a aprender a se relacionar com seus pares.



*A Ana<sup>36</sup>, nunca tive reclamação, agora do Artur,<sup>37</sup> Já teve mordida, já veio arranhado, já veio roxo. Mas ele também não é um anjo, ele também morde, belisca, ele é terrível. Aí já vem, agora já não vem mais porque agora ele também já conta. Ele parou porque também começou a levar. A gente falava não pode, não pode. Aí quando levou uma mordida ele nunca mais deu. Mas agora já não. Mais quando entra que eles são novos e são pequeninhos. Brigam, pegam os brinquedos, acontece. (Entrevistada Beatriz).*

Além de compreender como algo que ocorre na creche, a fala das famílias não culpabiliza as professoras, apesar de demonstrar certa insatisfação com o ocorrido, mas apresentam como fatos relacionados ao universo da criança: “Ah, quando ela não vem marcada. De vez em quando ela vem mordidinha, mas a gente entende que é coisa de criança.” (Entrevistado Marcos).

A preocupação com os corpos das crianças, cuidado com os machucados, dores e atritos com os colegas aparecem com mais frequência como preocupação das famílias. Consideram-nos como elemento de qualidade da instituição, a capacidade de antecipar acontecimentos que possam resultar em machucados e ferimentos, haver um esforço no sentido de evitar quedas e mordidas. Como afirma a entrevistada Joana:

*Creche que cuide bem da criança. (...) Que dê atenção, porque criança querendo ou não elas são arteiras, se piscar o olho já foi. (...) Cuidado, depois vem a educação e depois a brincadeira. Tem que brincar, mas o mais importante é isso (Entrevistada Joana).*

A ordem de importância dada por Joana também revela como a brincadeira, a seu ver, não adquire centralidade no processo pedagógico. Essa concepção aponta a necessidade de a instituição partilhar os processos que ocorrem na Educação Infantil com as famílias, sendo o brincar o elemento estruturante da educação das crianças pequenas. A brincadeira produz uma cultura própria da infância entre seus pares, a partir do que Corsaro (2011) denomina de reprodução interpretativa, de forma com que ampliam seus repertórios por meio da interação social. Construída social e culturalmente, como objeto da cultura, ela incorpora elementos de cada sociedade

---

<sup>36</sup> Filha de Beatriz.

<sup>37</sup> Filho de Beatriz.

(BROUGÉRE, 1998), caracterizando-se como uma atividade significativa com fim em si mesma, com satisfação que se atinge na própria realização (HUIZINGA, 2007).

Outra compreensão sobre a educação de crianças pequenas é revelada pela entrevistada Giovana quando demonstra a percepção de que o aprendizado está intrínseco ao brincar.

*(...) Claro que a tecnologia é importante quando se está na escola, no Ensino Fundamental I, é importante. Mas na creche seriam mais atividades lúdicas, pedagógicas, então é mais importante que tecnologia. Alfabetização já entra também. Ao mesmo tempo com os bebês, ela entra através da música porque tem várias musiquinhas ali que cantam o alfabeto, então de todo jeito está trabalhando alfabetização. Na cantiga de roda a mesma coisa, então eu acredito que dentro de todas as atividades. Por isso pensei na tecnologia mais por último porque na creche seriam atividades pedagógicas e recreativas. Porque ali está trabalhando tudo, alfabetização de uma forma mais lúdica. (Entrevistada Giovana).*

A alfabetização também apareceu nas falas das famílias como uma preocupação, algo a ser conquistado na Educação Infantil. Neste sentido, percebem a pré-escola como esse espaço de um conhecimento mais sistematizado. A valorização do desenho e do contato com a natureza também apareceram na fala de uma mãe. Como afirma a entrevistada Beatriz:

*E aqui vamos pensando mais pro maternal 1 quando já está crescendo. Porque quando é bebê assim igual ela é mais o desenho, que eles já estão maiorzinhos. O contato com a natureza e por final a alfabetização que é mais quando eles já estão no prezinho, né? (Entrevistada Beatriz).*

Ao pensar o currículo da Educação Infantil em relação às falas das famílias, percebe-se que algumas delas reconhecem a indissociabilidade das dimensões da educação e do cuidado. Algumas delas percebem ser necessária a articulação dos conceitos. Porém, outras compreendem a creche mais como um espaço de cuidado e a pré-escola, mais como um espaço de ensino sistematizado. Para as crianças pequenas tolera-se que apenas brinquem e sejam cuidadas, zeladas por um adulto. Para os maiores, existe uma expectativa de que esse aprendizado os prepare para o Ensino Fundamental.

Pensando na especificidade da educação para as crianças pequenas, cunhou-se o termo pedagogia da Educação Infantil. A “didática do pré-escolar” chegou

ao Brasil inspirada pelo modelo europeu de educação diferenciada dos modelos escolares. Rocha (2001) cita Froebel, Montessori e Decroly como influenciadores das práticas disseminadas por aqui a partir da década de 60. Porém, comenta, também, que essas práticas, inspiradas na Psicologia do Desenvolvimento, ainda carregavam em si marcas de homogeneização, práticas disciplinadoras com vistas ao enquadramento social.

A prática voltada à estimulação e desenvolvimento das crianças pequenas ainda continua em voga. Essas práticas buscam um modelo ideal de criança, compreendem-na como um ser inacabado, que precisa ser estimulado para alcançar esse ideal. Essa perspectiva adultocêntrica considera a criança como um vir a ser no mundo, que precisa de auxílio para que se adeque aos desejos e vontades do adulto.

O trabalho pedagógico se encaminharia, então, para estimularmos as crianças a chegarem mais rápido a um comportamento X, depois a outro e a outro.... Para que saiam do estado provisório, imaturo e inacabado. Como se nossas passagens na infância, na adolescência e na vida adulta também não fossem provisórias. (STRENZEL, 2003, p. 9).

Novas práticas exigem articular o conhecimento prévio às experiências práticas. A didática da Educação Infantil parte de um contexto diferente do vivenciado no Ensino Fundamental, a iniciar pela legislação e práticas efetivadas nas instituições. “Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família.” (ROCHA, 2001, p. 31). Essa diferenciação exige pensar na formação dos profissionais de cada área, sendo necessário o estudo das especificidades de cada grupo.

Todavia, a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ou seja... as suas cem linguagens. Não é, portanto, o objetivo final da educação da criança pequena, muito menos em sua “versão escolar”, mas apenas parte e consequência das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos (e destes entre si). Este conjunto de relações que poderia ser identificado como o objeto de estudo de uma “didática” da educação infantil, é que, num âmbito mais geral, estou preferindo denominar de Pedagogia da Educação Infantil ou até mesmo mais amplamente falando, uma Pedagogia da Infância, que terá, pois, como objeto de preocupação a

própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais. (ROCHA, 2001, p. 31).

Rocha (2001) aponta a necessidade de uma compreensão global da educação das crianças, pensando em estender elementos da creche e pré-escola para o Ensino Fundamental, como a “relação com a família na gestão e no projeto pedagógico, bem como, a ênfase nos âmbitos de formação relacionados à expressão e às artes.” (ROCHA, 2001, p. 32).

A inclusão de creches e pré-escolas no sistema de ensino a partir da Constituição Federal de 1988 trouxe alguns impasses em relação ao currículo da Educação Infantil. A relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é marcada por grandes distâncias, como a transição de uma etapa para outra, ou mesmo entre a creche e a pré-escola. Paira sobre o imaginário social a ideia de que a creche é um espaço em que a ênfase maior deve ser no cuidado, enquanto a pré-escola já deve ter maior ênfase no aprendizado. Como aponta a entrevistada Beatriz:

*A gente está fazendo pensando nos nenês, porque se fosse pela Ana que é maiorzinha já teria que ter outras coisas, teria invertido. A alfabetização teria que vir por primeiro. Porque eles entram muito pequenos, os meus entraram com 2 anos na escola (Entrevistada Beatriz).*

Algumas políticas atuais tendem a promover essa cisão entre creche e pré-escola. A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, instituiu a obrigatoriedade de crianças de 4 anos estarem matriculadas na pré-escola. Essa lei criou inúmeras mudanças na organização da Educação Infantil. Desde a reelaboração do currículo até antecipação da escolarização na pré-escola, vista como antídoto contra a pobreza. Em estudo realizado em São Carlos, as autoras apontam que o município passou a priorizar o atendimento público da pré-escola, sendo a creche destinada ao atendimento filantrópico e conveniado. Estratégia também adotada pelo município de Curitiba, como observado em análises anteriores.

Atendimento esse que tem em suas bases um grande paradoxo, pois ao mesmo tempo em que atende grande parte da demanda manifesta por creches, tem uma qualidade um tanto quanto questionável. Diante dessa disputa de poder, os mais prejudicados são as crianças que são submetidas a processos precarizados e de

baixa qualidade. No caso do município de Curitiba o atendimento da pré-escola passou a ser realizado nas escolas municipais, sendo uma medida que desarticula as especificidades da Educação Infantil, com espaços, materiais e brinquedos distantes das necessidades das crianças.

Diante disso, os profissionais da Educação Infantil carregam a necessidade de dissolver certos conceitos e separações entre creche e pré-escola, compreendendo essa etapa como um todo integrado, respeitando, assim, os direitos fundamentais das crianças de 0 a 5 anos de terem suas vozes ouvidas e criarem suas próprias formas de atuar no mundo a partir da construção de uma cultura da infância. A constituição de uma identidade da Educação Infantil perpassa além de haver um esforço em dissolver a dicotomia entre a creche e a pré-escola, pensar na transição das crianças para o Ensino Fundamental de forma com que uma etapa não tenha maior valor social que a outra. E compartilhar essa defesa com a comunidade, pois as famílias precisam ter espaços de diálogo para compreender o que está em jogo, quais são as políticas, concepções e práticas que permitem a construção de determinados projetos educativos. Essa é uma ideia central em uma gestão democrática.

A instituição de Educação Infantil, na busca de sua identidade, muitas vezes precisa afirmar sua função, tendo como ênfase a complementaridade da educação familiar, porém não sendo fundida a ela, tendo funções específicas. Para Fortkamp (2008), o termo “complementar” indica que a Educação Infantil não tem a função de substituir a educação das famílias, “(...) nem visa a compensar carências ou possíveis falhas dela, mas a complementa, porque vai além da educação recebida na família e na comunidade, tanto em conteúdo quanto em profundidade.” (FORTKAMP, 2009, p. 91).

Algumas famílias compreendem essa complementaridade e extensão do cuidado realizado no âmbito familiar. Como aponta o entrevistado Marcos, ao ser questionado sobre o que considera qualidade do atendimento em creche:

*É uma creche que cuide da criança né, que seja uma segunda casa. É igual quando a gente está trabalhando, o trabalho é a segunda casa da gente, passa mais tempo no trabalho do que em casa. (...) Que cuide né, cuide, dê atenção... Educação vem da gente em casa, mas estando lá é obrigação deles. (Entrevistado Marcos).*

Nessa fala, percebe-se a ênfase dada pela família ao cuidado e atenção à criança e a Educação relegada a um segundo plano, como algo complementar e ofertado diante da ausência familiar, revelando também uma visão dicotômica do educar e cuidar.

*(...) Principalmente, eu acho que a assistência, o cuidar com as crianças, do desenvolvimento, da aprendizagem. O aprendizado, porque querendo ou não elas passam a maioria do tempo lá. Os pais trabalham. Temos ali o cuidar e educar por mais que venha da família. Quando é da Educação Infantil estão cuidando e educando ao mesmo tempo, acho que isso é uma qualidade (Entrevistada Giovana).*

Por outro lado, Giovana demonstra compreender a indissociabilidade da educação e cuidado, apontando esse elemento como critério de qualidade. A partir de sua fala, observa-se a forma com a qual se compreende a complementaridade da educação como um elemento de qualidade.

Para que não exista essa dicotomia entre o cuidar e o educar, torna-se necessário pensar a formação das professoras que atuarão com as crianças, para que reflitam sobre a prática pedagógica e tenham requisitos para oferecer condições adequadas às crianças pequenas a partir de um referencial complexo relacionado à constituição de uma Pedagogia da Infância.

#### 4.2 A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS COMO ELEMENTO DE QUALIDADE DO ATENDIMENTO

O mistério da educação adverte:  
 olhe as pessoas  
 Com lupa no teu olhar  
 A cada miudeza de pessoa  
 Um infinito vai se revelar

André Gravatá

Tornar-se professora de Educação Infantil<sup>38</sup> é se constituir diariamente na relação com o outro e com suas singularidades. Quando o trabalho é realizado com

---

<sup>38</sup> A função será referenciada no feminino, por ser a maioria das profissionais que atuam com as crianças pequenas do gênero feminino.

bebês, torna-se ainda mais sensível, por se tratar de seres que demandam muito cuidado, olhar atento e sutileza nas ações. O que seria a docência na creche, qual o perfil profissional dessas profissionais e o que apontam as legislações nacional e municipal para a constituição dessa profissão são alguns tópicos mencionados nessa seção. Esses apontamentos permitem analisar as falas das famílias sobre as profissionais que atuam com seus filhos e filhas na creche pesquisada e permitem refletir um pouco sobre a realização dessa docência em uma instituição conveniada com a prefeitura, demonstrando quais são as perspectivas profissionais e pedagógicas encontradas nesses espaços.

Ao analisar a constituição histórica e social das creches percebe-se esse espaço como eminentemente feminino, correlacionado à maternagem e ao ambiente doméstico. Essa constituição trouxe consigo a desvalorização da creche, de forma com que as profissionais atuantes nas instituições tenham pouco prestígio social e não necessitem de tanta formação teórica e conceitual para o exercício da função.

A identidade da profissional de Educação Infantil caminha em consonância à sua desvalorização, tem em si a percepção social de algo inerente à figura feminina e, dessa forma, a partir dessa concepção, não carece de tanta formação teórica, sendo vinculada a uma prática orgânica e natural. A falta de identidade profissional se revela quando se observa a “(...) inconstância da própria denominação da função, que, dependendo do local, chama-se pajem, crecheira, berçarista, monitora, educadora, recreadora, professora etc.” (DUARTE, 2011, p. 47). Mas, afinal, quem é essa profissional que atua diretamente com as crianças bem pequenas e qual deveria ser a formação adequada para exercer a função?

As italianas Mantovani e Perani (1999) afirmam que a função de educador da primeira infância seria uma profissão a ser inventada. Aqui no Brasil, as legislações nacionais caminharam no sentido de afirmar a Educação Infantil como etapa da Educação Básica, ensejar que suas professoras tivessem formação específica para atuação na etapa e documentos estabeleceram os parâmetros e diretrizes pedagógicas e educacionais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas instituições. Tudo isso trouxe contribuições para o campo da Educação Infantil e avanços em sua constituição.



A educação das crianças de 0 a 3 anos passa a ser percebida como o início do crescimento social e individual do sujeito, tornando-se objeto de estudo em universidades e centros de formação. Ao ser reconhecida na legislação como etapa da Educação Básica passa a ser requisitada também a formação da profissional que atua na creche. A constituição da identidade profissional se forma junto aos avanços obtidos em termos de política e legislação.

Com relação à formação, a LDB reconhece em seu Art. 62 a necessidade de formação em nível superior para professores da Educação Básica e formação mínima em magistério para professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, prevê em seu Art. 61 a formação em serviço, estabelecendo a necessidade de formação continuada para os professores da Educação Básica.

O trabalho cotidiano com as crianças exige que sejam acionadas diversas áreas do conhecimento, sendo essas adquiridas na formação inicial, seja no Ensino Médio, na modalidade Normal ou no curso de Pedagogia. Kramer (2002) aponta quatro espaços e tempos nos quais deve ocorrer a formação desses profissionais:

(I) formação prévia no ensino médio ou superior, em que circulam conhecimentos básicos relativos à língua, matemática, ciências, história e geografia, e conhecimentos científicos relativos à infância (dos campos da saúde, da psicologia, sociologia, antropologia, linguagem, etc.) que oferecem subsídios para a atuação dos adultos com as crianças, em especial no que se refere ao brincar, à literatura infantil, à mídia, à cidade, e também aos valores, costumes, práticas sociais; (II) formação no movimento social, fóruns, associações, partidos, sindicatos, que pode ter uma orientação de cunho político, mas pode se voltar também à formação de temas gerais ou específicos; (III) formação em cada escola, creche e pré-escola que garanta estudo, leitura, debate; horários de estudo conjunto, em que se fortalece cada unidade e fica assegurado o estudo individual e coletivo para compreender a realidade mais ampla e o que acontece no dia-a-dia, com as crianças, com cada criança, com cada um de nós; (IV) formação cultural que pode favorecer experiências com a arte em geral, a literatura, a música, o cinema, o teatro, a pintura, os museus, as bibliotecas, e que é capaz de nos humanizar e fazer compreender o sentido da vida para além da dimensão didática, para além do cotidiano ou vendo o cotidiano como a história ao vivo. Nesses quatro tempos e espaços se coloca como essencial, de um lado, recorrer aos mais velhos e, de outro lado, aprender com as crianças, valorizando a narrativa, para que possamos trabalhar com as crianças, viver com as crianças, brincar com elas. (KRAMER, 2002, p. 128).

Dessa forma, se busca uma formação integral da professora de Educação Infantil, no ponto em que, ao se formar, também se transforma. Para exercer essa função precisa estar impregnada de sentido de vida, encantamento pelo mundo,



possuir em si valores e ética permeados de generosidade, solidariedade e simplicidade. (KRAMER, 2002). A formação deve estar imbricada na transformação do indivíduo, para além de aspectos didáticos, a superação de preconceitos, compreensão e respeito às diferenças. Assume-se aqui a perspectiva institucional do desenvolvimento profissional para além da perspectiva individual de desenvolvimento profissional. Isso significa pensar o desenvolvimento como “resposta coletiva às necessidades e problemas de uma escola, de um grupo de professores, de uma associação, de uma rede de escolas.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 148).

Essa compreensão de formação do profissional, a partir de uma perspectiva institucional, é revelada na fala do entrevistado Marcos sobre a instituição: “Ali as meninas são bem atenciosas, dão muita atenção. São bem amorosas. E a Juliana que é a diretora, tudo que você precisa dela ela resolve.” Essa fala revela o acolhimento que sente pelos profissionais na instituição, a atenção, afeto e a resolução de suas questões pode ser compreendida aqui como um fator de qualidade nas relações e na instituição.

Se é verdade que uma maior atenção à criança representou um momento de claro progresso nas demandas por atualização, se isto não se seguir a uma experiência aberta, social, de envolvimento com as famílias (como foi vez por outra realizada na primeira fase), pode haver desvantagens e sérios perigos, entre eles e a incapacidade, por parte do educador, de lidar com a criança e as famílias, causada por uma impostação demasiadamente tecnicista e profissional do seu trabalho. A criança não é um objeto isolado, mas o ponto de confluência de numerosas e delicadas relações com os adultos, entre adultos, com os objetos e o ambiente, o espelho de muitos problemas pessoais do próprio adulto. Se não se aprofundam os envolvimento que se estabelecem no relacionamento educador-criança-pais, será fácil cair na rotina, em comportamentos eficientes mas soltos, sem se compreender as ansiedades dos pais e culpando-os, sem envolvê-los na formação como educadores, fixando-se sobre comportamentos repetitivos. A creche corre o risco de se tornar nesse caso um lugar de intervenção técnica sobre a criança e não um lugar onde educadores e pais se encontram e se ajudam para criar um ambiente favorável à convivência com as crianças. (MANTOVANI, PERANI, 1999, p. 81).

As autoras convidam à reflexão sobre a creche como lugar de construção de relações. Pensar na potência do espaço para a formação de relacionamentos humanos, em que tanto família como professores assumem a postura de que são ambos educadores das crianças e, dessa forma, procuram estabelecer modos em que a criança não é alheia a tudo, mas faz parte desse relacionamento.

Esta relação deve estar presente no curso de formação de professores, uma abertura para o mundo e para o conhecimento, para a percepção do outro e de suas necessidades, para que sejam também espaços de construção de alteridade e empatia. Além disso, também deve prevalecer o prazer pelo conhecimento e aprendizado e a valorização do saber produzido na prática além de ter crítica social e perceber os movimentos políticos e sociais mais atuais (KRAMER, 2002). A formação também precisa prever a qualificação de professores para a construção de uma compreensão acerca da realidade social dos indivíduos. O professor deve saber reconhecer a realidade social e cultural dos grupos, pois cada contexto fornece construções diferentes sobre maternidade e paternidade e cada criança terá, de acordo com essas condições, diferentes “backgrounds” afetivos (MANTOVANI, PERANI, 1999).

Exemplo dessa importância é apontado pela entrevistada Janaína, ao relatar o caso de racismo que sua filha sofreu na escola que frequentava anteriormente e a importância da intervenção da professora no caso, ressaltando a necessidade de formação para que saiba atuar e lidar com questões como a relatada.

*O professor tem que ter formação para saber de que forma trabalhar, saber fazer planejamento, de que forma você vai trabalhar com as diferenças, as crianças do pré I, por exemplo. A minha filha mais velha sofreu muito com racismo porque ela é morena, então para trabalhar com isso elas fizeram planejamento. Então eu acho que se é só uma pessoa que trabalha com criança você não sabe fazer isso, não sabe de que jeito você vai trabalhar as diferenças, cada criança tem um jeito em casa. Uma cuidadora de criança deixa de fazer isso, daí deixa de ser creche, vira um depósito de criança, só para cuidar. Por isso a formação é importante. (Entrevistada Janaína).*

A formação das professoras nesse sentido deve ser pensada de forma que a discussão da diferença esteja imbricada na construção da igualdade perante a desigualdade. Igualdade aqui reconhecida como superação das desigualdades e não das diferenças. Scott (2005, p. 15) afirma que igualdade “não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração”.

Para assim, então, possibilitar ao Outro, ao diferente, ter garantidas condições que lhe permitam exercer sua agência, mexendo, assim, nas estruturas de produção de desigualdade e afirmando positivamente suas identidades. Skliar (2003) afirma que

não se compreende o Outro. Sobre as mudanças ocorridas nas políticas “As mudanças têm sido, então, quase sempre, a burocratização do outro, sua inclusão curricular e, assim, a sua banalização, seu único dia no calendário, seu folclore, seu detalhado exotismo” (SKLIAR, 2003, p. 40).

A percepção das diferenças e a garantia de direitos humanos sociais e inclusivos são elementos que devem estar presentes na formação inicial das professoras. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Res. 2/2015) apontam dois pontos relacionados a essa questão: No capítulo II, “Formação dos profissionais do magistério para educação básica: base comum nacional”, artigo VIII – “à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras”. (BRASIL, 2015, p. 6) e no Capítulo III do(a) egresso(a) da formação inicial e continuada.

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras. (BRASIL, 2015, p. 8).

O currículo deve estar orientado para essas questões e para tantas outras a fim de que a creche não seja, como aponta a entrevistada Janaína, um depósito de crianças, e que seja reconhecida sua potência de ação e transformação para as crianças e a sociedade.

As famílias reconhecem a necessidade de formação profissional e destacam a importância de um bom professor para a qualidade da relação pedagógica. Como aponta a entrevistada Giovana: “Acho que tanto a conveniada quanto a pública tem suas qualidades, porque acredito que tudo vem do profissional. Depende do desempenho do bom profissional.” A partir dessa fala, há dois pontos a serem problematizados: a importância da formação dessa profissional e a responsabilização das profissionais pela qualidade da oferta independente das condições de atendimento disponibilizadas nas instituições, do contexto e das condições financeiras envolvidas nessa relação.

Corroborando a afirmação da entrevistada Giovana, Leite (2002) aponta que a falta de formação profissional implica em falta de intencionalidade e ausência de

ação pedagógica. A autora aponta ainda que o Curso Normal Superior,<sup>39</sup> por vezes, não possui diretrizes específicas para seu funcionamento. Corre-se então o risco de haver uma formação aligeirada, sem tanto aporte teórico resultando em um barateamento da formação de professores e consequente sucateamento da qualidade.

Kishimoto (2002) aponta também que na formação no Curso Normal Superior, por vezes, não existe a preocupação com a pesquisa, tendendo a uma formação mais aligeirada. A autora também aponta crítica frequentemente destinada à formação de professores em universidades, que, por vezes, é muito disciplinar e privilegia apenas alguns campos de conhecimento em detrimento de outros. Propõe dessa forma, a instigação de professores pesquisadores, com uma “estrutura curricular que priorize a investigação”. (KISHIMOTO, 2002, p. 111).

Os professores de Educação Infantil, diante da construção de uma identidade profissional, esbarram em modelos tradicionais ou imbuídos de uma concepção escolarizante ou espontaneísta. Ambas as propostas articulam conceitos que não consideram a potência educativa da creche, da socialização para além da relação com outros pares: “Não se considera muito que a socialização para o pequenininho seja talvez, em primeiro lugar, estabelecer um novo relacionamento, único e personalizado, com um novo adulto” (MANTOVANI; PERANI, 1999, p. 82). Esse novo adulto, o professor da creche, tem função muito específica na vida dos pequenos, precisa ter atenção à comunicação específica de cada ciclo de vida, de cada grupo. Perceber a comunicação dos bebês, por meio de olhares, choros e outras manifestações. Saber olhar com atenção cada movimento e o que cada um deles indica tem relação com a formação desse adulto, para saber o que observar, como intervir e o que propor ao grupo. Por isso é tão importante a sua especialização.

O educador deverá com certeza saber o máximo possível sobre a criança: conhecer sua história, sua família, o ambiente físico onde vive, os problemas da sua saúde e alimentação; conhecer o pai, a mãe, a avó ou os irmãos, possivelmente ter visto alguma vez a criança junto deles para descobrir como é esta criança da qual vai se tornar parte responsável, para conhecer a rede

---

<sup>39</sup> Definido no Art. 63 da LDB como “destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”. O Curso Normal Superior é um Curso de Graduação, na modalidade Licenciatura. O curso tem duração de 2 anos, sendo uma formação aligeirada para a atuação com as crianças nas escolas.

de relacionamentos na qual ela já se movimenta. Deverá possuir conhecimentos higiênicos e sanitários suficientes para criar um ambiente saudável ou para detectar se algo não vai bem por razões fisiológicas, informando ao médico, conversando com ele sobre a intervenção a ser realizada, conversando com a mãe sobre como se comportar com a criança doente, convalescente ou alimentada de forma incorreta. Deverá ter conhecimentos sociológicos suficientes para entender o contexto familiar, econômico, social no qual a criança vive, os problemas do lugar no qual está situada a creche. O educador deverá possuir, além disso, conhecimentos psicopedagógicos gerais para ter expectativas razoáveis sobre as fases do desenvolvimento e prever pelo menos algumas das dificuldades ao estabelecer-se o relacionamento educativo; deverá conhecer materiais e atividades já experimentados, dominando assim um repertório que será então enriquecido com as experiências de observação das crianças. E depois deverá aprender a vê-la, a decifrar os sinais que ela dá, mais dificilmente perceptíveis mas extremamente significativos para os pequeninhos. (MANTOVANI; PERANI, 1999, p. 85).

O professor de Educação Infantil deverá assim ter conhecimento em diversas áreas para essa atuação que é multidisciplinar. Sobre a formação das professoras que atuarão nessa etapa da Educação, Kramer (2002) aponta a necessidade de formação cultural para ampliação do conhecimento de mundo das professoras. E para que seja garantida essa formação cultural e multidisciplinar, além da formação inicial, se faz necessária a formação continuada das profissionais, para que reflitam sobre suas práticas.

Diversos são os termos que circulam nas creches, pré-escolas e escolas: formação permanente, nome mais antigo, formação continuada (consagrado pela lei) ou formação em serviço, denominação que prefiro apenas por sua clareza: trata-se de profissionais em formação no seu lugar de trabalho. Isso sem falar em termos comumente usados ainda, tais como capacitação, que traz a ideia de dar algo para aqueles que, do contrário, seriam incapazes, ou reciclagem, de todos a meu ver o pior por sugerir que os profissionais, professores e auxiliares, podem se destacar da história passada, da experiência vivida e começar tudo de novo. Toda proposta pedagógica tem uma história e nela, a formação dos profissionais envolvidos está presente de maneira central, sobretudo quando oferece possibilidades de lembrar a trajetória e de refletir sobre a prática. A história contada e a prática refletida são a substância viva dos processos de formação. (KRAMER, 2002, p. 119).

A formação continuada não deve ser compreendida a partir de um viés de compensação de carências ou déficits das professoras. Deve-se perceber que existem diferentes saberes e que cada profissional possui em si uma história de vida e possibilidades diferentes de pensar o mundo. Dessa forma, a formação continuada parte como possibilidade de pensar a prática, estudar teorias que possibilitem essa reflexão e ação pedagógica.

Kramer (2002) aponta a necessidade do estabelecimento de uma política nacional de formação dos profissionais da Educação Infantil que permitam aos professores essa formação integral, desincentivando o postulado de métodos e receituários pedagógicos estanques. Leite (2002) afirma que há uma indefinição da Política Nacional da Educação Infantil de forma que vise organizar uma estrutura para o atendimento das crianças até 6 anos.

O Plano Nacional de Educação estabelece metas para o estabelecimento de uma política nacional de formação dos profissionais da educação em sua meta 15:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Em seguida, sua meta 16 dispõe sobre a formação continuada dos profissionais:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

A meta 17 do PNE trata da valorização profissional, através da equiparação salarial:

Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

E sobre o plano de carreira, define-se na meta 18:

Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

O Plano Municipal de Educação (PME), em sua meta 15, estabelece:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, Estados, o Distrito Federal e o Município, no prazo de 1 ano de vigência deste PME, política municipal de formação dos(as) profissionais da educação escolar básica de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todas(os) as(os) professoras(es) da educação escolar básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Em consonância com essa meta, no ano de 2016, a Prefeitura Municipal de Curitiba e a Universidade Federal do Paraná estabeleceram parceria visando a formação de professores da Educação Infantil, de forma que fosse ofertado um Curso de Pedagogia semipresencial aos professores da rede municipal. Foram ofertadas 120 vagas através do vestibular, tendo aulas realizadas aos sábados<sup>40</sup>, corroborando a meta do Plano Municipal de Educação.

A valorização do professor de Educação Infantil não perpassa apenas a sua formação, mas também maior valorização salarial e benefícios trabalhistas. Com relação a isso, no ano de 2015, foi aprovado através do decreto nº 534, um plano de carreira para profissionais que atuam nos CMEIS. Com isso, houve mudança na nomenclatura, sendo nomeadas professoras de Educação Infantil. Outra mudança importante foi a aposentadoria por tempo de serviço, com 25 anos na carreira e progressão funcional. Porém, tal medida não chegou a ser implementada na gestão Greca por ultrapassar, segundo ele, o limite da dotação orçamentária prevista.

No ano de 2017, Rafael Greca assume a Prefeitura Municipal de Curitiba e retornando ao seu projeto neoliberal, com intuito de ajuste fiscal por meio de um “pacotão”, suspende o plano de carreira dos professores através da Lei nº 15.043 de 28 de Junho de 2017, indo contra a meta 18 do PME, que estabelece:

Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de plano de carreira único para os profissionais da educação escolar básica da rede pública municipal, tomando como referência a lei do piso nos termos do inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal.

---

<sup>40</sup><<https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/ufpr-e-secretaria-municipal-de-educacao-oferecem-curso-para-professores-de-educacao-infantil/>> Acesso em: 20/05/2020.



No início do ano de 2018, o Conselho Municipal de Educação (CME) aprovou uma resolução que possibilita que profissionais sem formação superior possam atuar como auxiliares de sala nos CMEIS. No Capítulo IV, Art. 19 consta que: “Para compor o atendimento de cada turma, poderá admitir o profissional auxiliar, com formação mínima de ensino médio, desde que não atue sozinho, em nenhum momento, com a turma.”

Com essa medida, desconsidera a legislação nacional que prevê formação mínima de Ensino Médio normal, doravante denominado magistério, para a atuação em creches e pré-escolas e contraria o previsto no Plano Municipal de Educação que prevê formação mínima em Ensino Médio normal. Além disso, a medida desqualifica o trabalho realizado na Educação Infantil, desconsiderando a necessidade de formação para a atuação nas instituições.

Diante dessa proposta de inserção de auxiliares nas instituições, a deliberação 01/2009<sup>41</sup> do Conselho Municipal de Educação altera o proposto na deliberação 02/2012<sup>42</sup> referente ao número de crianças por professor, destacando que o número de crianças se refere ao profissional e a turma, ou seja, considera na contagem o profissional auxiliar. O que acarreta, na prática, maior carga de trabalho e diminuição da capacidade de atender crianças e famílias com maior atenção.

Continuando com seu projeto de precarização do trabalho docente, em Dezembro de 2019, foi aberto um Processo Seletivo Simplificado (PSS) com 417 vagas para professores de Educação Infantil. Essa medida sucateia ainda mais o trabalho docente, por não ter vínculo e estabilidade profissional, ainda mais em se tratando de bebês, em que o vínculo com a instituição se torna tão importante.

Essas políticas desvalorizam o profissional de Educação Infantil e postergam o propósito de atingir as metas previstas no plano nacional e municipal de educação.

O Plano Municipal de Educação (PME) tem como estratégia 1.11 da Meta 1:

Promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação básica escolar que atuam na educação infantil, garantindo, em 5 (cinco) anos, o atendimento desses alunos por profissionais com formação superior, prevista em lei.

<sup>41</sup> <[http://files.sismuc.org.br/ARQUIVOS/DOC\\_ANTIGOS/400\\_1177.pdf](http://files.sismuc.org.br/ARQUIVOS/DOC_ANTIGOS/400_1177.pdf)> Acesso em: 13/02/2020.

<sup>42</sup> <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2019/3/pdf/00203693.pdf>.



Com relação à rede conveniada, de acordo com a legislação nacional, as especificações tanto para a formação de professores quanto à avaliação de qualidade é a mesma que no setor público, conforme especifica o Art. 7º da LDB:

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:  
I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;  
II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;  
III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

Dessa forma, seguindo a orientação da legislação nacional, os professores de Educação Infantil das creches conveniadas precisam ter formação em nível superior ou médio normal, conforme a LDB especifica como formação mínima pra professores de Educação Infantil.

O documento “Parâmetros e indicadores de qualidade para os centros de educação infantil conveniados com a prefeitura municipal de Curitiba”<sup>43</sup> aponta a relevância da qualificação dos profissionais para a qualidade do atendimento. Além disso, apresenta a formação continuada e o bom diálogo com a equipe pedagógica como elementos de qualidade ao evidenciar a possibilidade de formação e questionamento da prática pedagógica cotidiana nesses espaços.

Para trabalhar como professor de Educação Infantil, estabelece-se a formação mínima em Ensino Médio modalidade Normal. Para a função de Coordenador Pedagógico exige-se do profissional a formação no Curso de Pedagogia ou pós-graduação na área da Educação. Na direção, formação em licenciatura plena ou pós-graduação em Educação e profissionais de apoio (cozinha, limpeza e segurança), que tenham Ensino Fundamental completo. Todas as funções preveem, como plano de metas, a formação nas referidas áreas, caso o funcionário contratado ainda não a tenha concluído. O documento cita ainda que as formações iniciais exigidas podem variar de: “acordo com a legislação vigente e normas próprias do Sistema Municipal de Ensino”.

---

<sup>43</sup> Entende-se parâmetro como métrica mais geral e indicador como métrica mais específica. “Um parâmetro de qualidade inquestionável, por exemplo, é a formação específica das professoras e dos professores de Educação Infantil. Nesse caso, o indicador seria a série e o nível propriamente dito de formação dos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil.” (BRASIL, 2006, p. 8).

Sobre a formação continuada, o documento prevê que as profissionais tenham tempo assegurado na jornada de trabalho, para refletir e reorientar suas práticas a partir de fundamentação teórica. Tenham também formações mensais com toda a equipe para discutir e pensar sobre práticas e estudos relacionados à infância. Além disso, essas formações devem prever os temas da diversidade e da inclusão das crianças com deficiência. Deve estar previstas em calendário a participação na Semana de Estudos Pedagógicos e outros cursos propostos pela Secretaria Municipal de Educação.

Sobre a formação dos profissionais, salienta-se a necessidade de haver critérios de seleção específicos para o ingresso na instituição e que esses devem ser remunerados de acordo com o piso salarial nacional previsto para a categoria. Também aponta a relação criança/professor de cada turma de acordo com a legislação: cinco crianças por professor (de zero a um ano); doze crianças por professor (de dois a três anos); doze a vinte crianças por professor (de quatro a seis anos).

As creches conveniadas, com orçamento limitado, por vezes, encontram estratégias para conseguir manter o quadro de funcionários e o atendimento. É o caso da creche pesquisada, como é possível se perceber nos dados obtidos através do Laboratório de Dados Educacionais da UFPR:

QUADRO 3 - NÚMERO DE DOCENTES NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA - 2011 A 2018

2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
8	7	7	7	6	8	5

FONTE: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2007 - 2018

QUADRO 4 - NÚMERO DE DOCENTES NA INSTITUIÇÃO COM FORMAÇÃO EM ENSINO MÉDIO

2011	2013	2015	2016	2017	2018
4	1	1	1	2	2

FONTE: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2007 - 2018

QUADRO 5 - NÚMERO DE DOCENTES NA INSTITUIÇÃO COM FORMAÇÃO EM ENSINO MÉDIO MODALIDADE NORMAL

2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
7	5	6	5	4	5	3

FONTE: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2007 – 2018

QUADRO 6 - NÚMERO DE DOCENTES NA INSTITUIÇÃO COM FORMAÇÃO EM SUPERIOR LICENCIATURA OU COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

2012	2013	2014	2015	2016	2017
1	1	1	1	1	1

FONTE: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2007 – 2018

Ao olhar o quantitativo citado, percebe-se a relação entre professores com formação específica para a atuação na Educação Infantil e profissionais sem a mesma formação, denominados de auxiliares docentes.

QUADRO 7 - NÚMERO DE AUXILIARES DOCENTES – 2012 – 2018

2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
10	13	10	8	4	7	10

FONTE: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2007 – 2018

QUADRO 8 - NÚMERO DE AUXILIARES CRECHE

2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
8	9	6	7	4	5	8

FONTE: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2007 – 2018

QUADRO 9 - NÚMERO AUXILIARES PRÉ- ESCOLA

2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
2	4	4	1		2	2

FONTE: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2007 – 2018

Esses e essas profissionais sem formação específica estão atuando em sua maioria no atendimento de crianças de 0 a 3 anos, o que precariza muito a relação pedagógica. Como afirmado no capítulo anterior, a ação pedagógica com os bebês deve ter como base a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Dessa forma, a afirmação de que os e as profissionais que atuam com as crianças pequenas devem ter formação em nível superior deve ser estendida a todos e todas que estão envolvidos no trabalho pedagógico.

O Edital de contratação das unidades conveniadas do município de Curitiba, publicado no Diário Oficial 185, em 26 de setembro de 2019, estabelece no Item C que: “o) É compromisso da instituição de ensino manter o quadro de funcionários necessário ao atendimento da criança, conforme deliberação do Conselho Municipal de Educação 01/2019.” (CURITIBA, 2019)

No ofício de credenciamento, consta que as instituições conveniadas existem:

para atendimento do número de crianças da demanda manifesta excedentes na Rede Municipal de Ensino, constantes da lista de espera, residentes neste município, com idade de 0 a 3 anos, excepcionalmente, de 4 a 5 anos. (CURITIBA, 2019, p. 42).

Dessa forma, afirmam a prioridade de atendimento da creche conveniada para as crianças de 0 a 3 anos, de forma que o atendimento de 4 e 5 será, realizado, preferencialmente, nos CMEIS. Assim, a maior folha de pagamento que é destinada ao atendimento das crianças bem pequenas, por demandar mais profissionais, fica ao encargo da rede conveniada.

Se o atendimento e a valorização profissional do professor da Educação Infantil são sucateados de forma geral, tanto mais se pode dizer do atendimento às crianças de 0 a 3 anos. A política de conveniamento revela uma lógica de mercado, que tenta realizar o atendimento de crianças pequenas de forma sucateada, com baixo investimento econômico, o que menospreza essa etapa. (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017). O atendimento em unidades conveniadas descaracteriza o que se entende por qualidade na educação e subjugam os direitos das crianças.

É direito da criança estar em uma instituição de qualidade e isso deve ser compartilhado e construído na relação das famílias com tal instituição. Para que a educação das crianças pequenas seja de fato compartilhada, é necessário que família

e instituição estejam em constante troca e formação, como será analisado na próxima seção.

#### 4.3 COMPARTILHAMENTO DO CUIDADO ENTRE A INSTITUIÇÃO E A FAMÍLIA

Família brasileira, dois contra o mundo,  
Mãe solteira,  
De um promissor,  
Vagabundo,  
Luz,  
Câmera e ação,  
Gravando a cena vai,  
O bastardo,  
Mais um filho pardo,  
Sem pai  
Racionais Mc's

As transformações sociais e culturais modificaram também as organizações familiares. Essas modificações se alteram principalmente com a mudança do espaço ocupado pela mulher na sociedade. O trabalho da mulher fora de casa desencadeou uma série de mudanças, entre elas, o cuidado compartilhado com as instituições de Educação Infantil. A Constituição Federal afirma em seu Art. 7º que: “São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas”. (BRASIL, 1988). Desta forma, o direito à creche como direito da família deve obedecer ao princípio de que este é um fator determinante para que os trabalhadores tenham condições de exercer a profissão e, com isso, propiciar melhores condições às crianças e igualdade de gênero.

O compartilhamento do cuidado entre famílias e instituição de Educação Infantil será analisado nessa seção a partir das falas das famílias. Inicialmente, serão discutidos, de forma breve, os novos modelos familiares a fim de indicar a partir de qual concepção de família nos referimos. Em seguida, será analisada a forma como essas famílias se relacionam com a creche conveniada na qual foi realizada a presente pesquisa e elaborada uma discussão sobre a participação das famílias na creche, vínculos de confiança estabelecidos, entre outros. Ao observar as

constituições familiares no decorrer do tempo é possível perceber o quanto elas mudaram juntamente à mudança de paradigma das gerações.

Quando se compara o Brasil de hoje ao de meados do século XX, as pessoas se casam mais tarde, especialmente as mulheres, e se separam com mais frequência. Elas têm em média menos filhos do que antes e as crianças, em um número cada vez maior, crescem em ambientes domésticos que estão muito distantes do padrão da família nuclear – o das famílias dos comerciais de televisão, formadas por pai, mãe, um filho e uma filha, todos sorridentes e juntos nos momentos das refeições e do consumo. A posição de mulheres e homens também se modificou, tanto nas relações sociais em sentido mais amplo quanto na esfera doméstica. Mais mulheres são chefes de família, o que significa que mais mulheres são as principais provedoras da casa e que mais mães criam seus filhos sozinhas. Há menos famílias constituídas por casais com filhos hoje do que havia no início dos anos 1990. Ao mesmo tempo, aumentaram as famílias constituídas por casais sem filhos e as famílias unipessoais, isto é, as unidades domiciliares formadas por uma só pessoa. Aumenta, também, o número de casamentos e arranjos familiares que se distanciam da norma heterossexual, com casais e pais, formados por pessoas do mesmo sexo. (BIROLI, 2014, p. 24).

O movimento feminista e a ocupação da mulher no mercado de trabalho consolidaram outra forma de ser mulher, questionando desde a maternidade, até o controle de querer ou não ter filhos, manter ou não o casamento.

A partir dos anos 60, a família começou a passar por período de transformação, com o ingresso da mulher no mercado de trabalho, o protagonismo feminino também se concretizou a partir das novas identidades femininas em que a mulher passou a ter maior questionamento sobre o papel de mãe, querendo assim assumir outras identidades. Dessa forma, houve maior número de famílias monoparentais, em que um dos sujeitos adquire responsabilidade sobre os filhos e maior número de divórcios. (BERQUÓ; WALDVOGEL; GARCIA; FERREIRA; LAGO; BATISTA, 2014).

As mulheres estão adiando mais a chegada dos filhos na família, mudanças demográficas importantes, que demonstram o quanto a pílula anticoncepcional teve papel importante na escolha da reprodução feminina e o quanto os movimentos feministas contribuíram para a mudança de paradigma na sociedade contemporânea. Além disso, ocorreu também a elevação da idade da mãe para a chegada do primeiro filho (BERQUÓ; WALDVOGEL; GARCIA; FERREIRA; LAGO; BATISTA, 2014). As mulheres estão tendo menos filhos ou não os tendo e buscando maior engajamento profissional. Elas estão distribuídas em diversas classes, porém, continuam sendo as

que possuem menor remuneração e ocupações de menor qualificação. (ITABORAÍ, 2016). Tudo isso interfere na reorganização do modelo de família nuclear burguesa.

As relações entre vida familiar e inserção no mercado de trabalho são complexas e processam-se em diferentes direções. Tradicionalmente, estudou-se como a vida familiar afeta a vida profissional das mulheres, em aspectos como o fato de as mulheres reduzirem sua participação no mercado de trabalho após se casar e/ou ter filhos, ou que sua participação dependa da idade e número de filhos. (ARRIAGADA, 2007). Há distintas idades de entrada na maternidade de acordo com o corte de classe.

Por outro lado, a classe, já em 1976, não apresentava este padrão de interromper a inserção no mercado de trabalho na idade reprodutiva, o que deve estar relacionado tanto a sua menor fecundidade e adiamento da idade em que eram mães, quanto a melhores alternativas de externalização das responsabilidades domésticas e de cuidado (como empregada doméstica e educação infantil paga). (ITABORAÍ, 2016, p. 184).

A divisão sexual do trabalho ainda é inconsistente e desigual, sendo historicamente atribuídas à mulher as funções de cuidado e o trabalho doméstico. A partir da estrutura da família extensa, elabora-se o conceito de família nuclear, que se aglomera em torno de pai, mãe e filhos, sendo, muitas vezes, visto até hoje como o modelo de família ideal e desejável, principalmente por grupos mais religiosos e conservadores.

Apesar de perceber tantas mudanças no cenário em relação às mulheres e às constituições familiares, ainda é possível perceber certa nostalgia de certos grupos. Exemplo disso foi a polêmica causada pela publicação da Revista Veja no ano de 2016.<sup>44</sup> Ao exibir a primeira dama como sendo uma mulher: “Bela, recatada e do lar”, a revista enaltece um estereótipo de mulher concebido por muito tempo como sendo o ideal. A mulher que está associada ao âmbito privado e que suprime seus desejos em função da família, estrutura essa que acompanha um parceiro que fornece estabilidade financeira ao lar e filhos bem cuidados, envolvidos de amor e alegria.

Pode-se dizer que, de acordo com um modelo de família ideal, essa instituição deve proporcionar um ambiente saudável, que supra as

---

<sup>44</sup> <<https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>> Acesso em: 03/04/2020.

necessidades primárias de seus membros, isto é, um lar, alimentação, segurança, desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, sentimento de aceitação, cuidado e amor. (SAMBRANO, 2008, p. 141).

Esse padrão acima descrito se refere ao modelo de família nuclear, essa idealização de família, incutida através da mídia e outros meios, acaba por criar estereótipos, preconceitos e frustrações nos indivíduos que não atendem a esses padrões. Padrões estes que, quando não atendidos, são considerados pelos mais conservadores como famílias “desestruturadas ou incompletas”. Estrutura essa compreendida como:

Estrutura pautada na hierarquia, divisão sexual do trabalho, vínculo afetivo e controle da sexualidade feminina. Em outras palavras, trata-se de uma família monogâmica, composta de pai, mãe e filhos que se amam e se respeitam intensamente, sendo que ao pai cabem o sustento e a satisfação de todas as necessidades familiares através de seu trabalho, à mãe, cuidar da casa e dos filhos, protegendo-os e educando-os de acordo com as regras da moral, bons costumes e higiene, sempre de maneira carinhosa e infatigável, às crianças, crescer, brincar e estudar, com alegria e despreocupação, num ambiente estável e harmônico (...). (SAMBRANO, 2008, p. 142).

As mudanças sociais advindas com a contemporaneidade estabeleceram outras formas de se compreender a família e o surgimento de novos modelos familiares. Dessa forma, é preciso que se compreenda a família a partir de sua diversidade, respeitando as diferentes composições familiares. O Censo de 2010 define como unidade doméstica no domicílio: “a pessoa que morava sozinha ou o conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, de dependência doméstica ou normas de convivência.”

Segundo dados do Censo de 2010, 20% dos casais homoafetivos declaram ter filhos. A média de filhos por casal diminuiu ao longo dos anos, chegando a 1.9 filhos por casal em 2010. 16,3% das famílias de casais com filhos são reconstituídas. Essas mudanças indicam que não existe uma única forma de família e ela não deve ficar centrada em um modelo heterossexual e monogâmico. A adoção de filhos por casais LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) ou a inseminação artificial, com contribuição da ciência foram consideradas avanços em termos sociais, pois alargam as possibilidades de ter filhos em outros moldes.



Em 2011, o Supremo Tribunal Federal reconheceu as uniões homoafetivas como entidades familiares, alterando o artigo 226, § 3º, da Constituição Federal (CF), e o artigo 1723, do Código Civil. Esta ação teve extrema importância diante do contexto internacional, em que, segundo dados do relatório Homofobia Patrocinada pelo Estado 2019, elaborado pela Associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Intersexuais (ILGA), divulgado em Maio de 2019 e noticiado pelo jornal El País<sup>45</sup>:

Onze países ainda punem com a morte as relações homossexuais. Um em cada três países condena a homossexualidade. (...) Em outros 26 países, a sentença máxima para esses atos varia entre 10 anos de prisão e prisão perpétua. Em 31 deles, a homossexualidade é punível com até oito anos de prisão.

A pesquisa "Violência contra LGBTQ+ no contexto eleitoral e pós-eleitoral," financiada pela Fundação Ford e realizada com cerca de 400 pessoas em São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador demonstrou que, desde as eleições de 2018, 51% dos entrevistados relataram algum tipo de agressão por serem homossexuais. Segundo o jornal El país: "A violência verbal foi a mais prevalente, em 94% dos casos, seguida de tratamento discriminatório (56%), assédio moral (54%) e violência física (13%).".

Esses dados revelam o quanto os discursos proferidos pelo atual presidente da república, Jair Bolsonaro, e de uma representação política vinculada a grupos religiosos conservadores em defesa da família tradicional, da religião e da contenção da "ideologia de gênero" e da ideologia de esquerda disseminam toda forma de ódio e intolerância na população, liberando o avanço do preconceito e da violência. Esse saudosismo em relação à família patriarcal e monogâmica remete à não aceitação de mudanças sociais.

A criminalização da orientação sexual e do pertencimento de gênero, o discurso pungente de submissão feminina, do ideal de família tradicional e do fim da "ideologia de gênero"<sup>46</sup> fazem parte da construção de um discurso que dissemina uma

<sup>45</sup> <[https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/19/internacional/1553026147\\_774690.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/19/internacional/1553026147_774690.html)>. Acesso em 05/04/2020

<sup>46</sup> Termo pejorativo que critica a ideia de que o gênero é socialmente construído em contraponto com a ideia de que o gênero é apenas biológico e definidor da sexualidade dos indivíduos, sendo a heteronormatividade o ideal a partir desse ponto de vista e a discussão sobre gênero, ou ideologia de gênero, capaz de "influenciar negativamente" os indivíduos a "tornarem-se homossexuais".

forma de ser no mundo e homogeneíza identidades e subjetividades. Pensar a família como uma estrutura dinâmica na sociedade diante desse contexto é essencial na formação de professores e gestores que atuarão diretamente com os novos modelos familiares, sem cair em rótulos estigmatizantes ou no discurso hegemônico de valorização de um modelo único de família.

Existe certa dificuldade em definir família, visto que existem diversas conjunturas e que essa é uma construção social, sendo modificada conforme o contexto histórico e social. Porém, há certo consenso em percebê-la como espaço de construção de subjetividades e identidades. É no âmbito familiar que as relações, vínculos afetivos, espaço de proteção e segurança são construídos. Ou, em alguns casos, é palco também de hostilidade, em que a casa se transforma em espaço de desafeto, violências e conflitos.

Compreender esses processos e como eles se alteram também possibilita uma melhor relação entre instituição e família, de forma com que a instituição escuta e percebe os contratempos familiares sem julgamentos com o intuito de auxiliar a criança no contexto da creche de acordo com suas necessidades e direitos.

Houve uma reorganização da família nuclear burguesa, em que antes era possível identificar uma socialização primária e uma socialização secundária, em que as crianças não tinham tanta visibilidade pública. Principalmente, a partir da institucionalização das crianças bem pequenas nas creches, altera-se o processo de socialização, sendo compartilhada a responsabilidade pela educação delas entre família e instituição.

Os contratempos familiares são importantes de serem compartilhados com a instituição, para que ela acolha essas questões e compreenda os processos da criança. Como foi o caso de Beatriz, que teve seu marido preso e realizou um trabalho conjunto com a escola para abordar isso com as crianças. Além disso, a mãe percebe uma preocupação da instituição com o bem-estar da criança:

Eles falam pela agenda e quando é mais importante eles chamam. Marcam um horário para conversar. Tive uma questão com eles esse ano com o pai deles, daí eles contaram para o professor, para todo mundo, até para a tia da cozinha. Daí me chamaram lá. Uma história assim que aconteceu e o pai vai sair ou não vai e eu tive que contar tudo, teve um trabalho em cima disso, porque ele não foi ver o pai, não vão ver por enquanto. Então elas chamaram, perguntam e falam como que está. Para saber de que forma iam trabalhar

com isso. Eles se preocupam com a criança, perguntam o que é e até pelo comportamento dele elas sabem. Elas são bem abertas, para ouvir e para sugerir também, dizer o que acha.

A comunicação entre a família e a instituição é essencial para a qualidade do atendimento. No excerto anterior podemos perceber que o diálogo da instituição com a família possibilitou, que nas condições adversas, fosse garantido o direito da criança ao bem-estar.

O olhar atento para mudanças de comportamento, marcas no corpo, ao que a criança fala e, também, aos seus gestos se traduzem em percepções do adulto frente ao que pode acontecer no ambiente doméstico. O lar nem sempre é espaço de acolhimento e proteção, em muitas casas, também é espaço de violência e desafios. O olhar atento do professor também deve perscrutar esses elementos. A preocupação com o que acontece no âmbito doméstico, a orientação de como agir e tratar as questões com as crianças também são considerados elementos de qualidade para as famílias. Encontrar na escola um alicerce, um apoio e estabelecer vínculos de confiança podem ser considerados elementos importantes para a construção do compartilhamento do cuidado das crianças de 0 a 3 anos entre famílias e instituições de Educação Infantil.

O relacionamento entre creche e família trata-se de uma relação que se constrói a partir de afetos e desafios, conversas, trocas, olhares, expectativas e vínculos de confiança. Sendo a criança considerada: “como objeto comum de cuidados e atenções, mas também de expectativas e avaliações, fonte de um tipo particular de experiência conflitante entre adultos.” (BONOMI, 1998, p. 161). Portanto, exige diálogo para estabelecer relações de troca e confiança. Como qualquer outra relação, é construída cotidianamente, a partir da abertura com a qual cada indivíduo se afeta pelo outro. É, ao mesmo tempo, processo e projeto, em que os profissionais envolvidos com a educação e o cuidado da criança precisam dar abertura a essa construção, rompendo preconceitos e estigmatizações acerca das famílias e das crianças. Como afirma Sambrano (2008), não existe receita ou estratégias a serem adotadas, mas elementos caracterizadores de uma boa relação que deve ser construída em observação aos elementos culturais, históricos, políticos e sociais de cada ambiente.

A creche é o espaço de compartilhamento do cuidado entre os profissionais de Educação Infantil e as famílias. Dessa forma, intensifica-se a responsabilidade sobre esse cuidado, que deve contemplar as necessidades de ambos visando o bem-estar da criança pequena. Esse compartilhamento exige, tanto dos profissionais quanto das famílias, um relacionamento de confiança em que os vínculos se estendam e se fortaleçam na medida em que se aprofundam o diálogo e o respeito mútuo. A entrevistada Giovana aponta esse compartilhamento como um elemento de qualidade, o vínculo de confiança que se estabelece entre as famílias e a instituição possibilita essa troca e enfrentamento de dificuldades e entraves em conjunto.

*Creche de qualidade é aquela que dá todo apoio e assistência para a criança, para a família, aquela coisa compartilhada junto com a família em qualquer situação, qualquer problema. Aquela transparência, tanto como profissionais com os pais, dentro e fora. (Entrevistada Giovana).*

Para estabelecer essa relação de troca e confiança, as famílias e a instituição precisam trabalhar em conjunto e a creche precisa, a partir da alteridade, perceber e acolher as expectativas e necessidades das famílias. Além disso, os professores precisam compreender os pertencimentos de classe e cultura de cada família, pois cada indivíduo possui formas próprias de cuidado e isso determina a relação estabelecida com a criança.

Para além do cuidado e da atenção, a criança também é objeto de expectativas e avaliações, o que também salienta o conflito entre os adultos (BONOMI, 1995, p. 160). Bonomi (1995) afirma que a forma mais espontânea encontrada pelas professoras ao falar das famílias é a recriminação. O autor identifica três principais formas de recriminação, dentre elas: desrespeito às regras da creche, como horário e material; relacionado ao comportamento das famílias quando estão na creche, “em particular frente ao problema de afastar-se da criança e de confiá-la à educadora ou ainda no momento de buscar a criança.” (BONOMI, 1995, p. 164). A recriminação das profissionais em relação às famílias também se apresenta diante do que as professoras consideram como um “errôneo comportamento educacional” delas. Esses conflitos, na medida em que se tornam crônicos, criam barreiras difíceis de serem rompidas no relacionamento entre professoras e famílias.

Uma forma de minimizar essa distância entre ambas é mediante a participação das famílias no cotidiano da creche. Quando elas adentram e integram esse espaço, é permitido o encontro e a sensibilidade de percepção do outro. Esse outro se torna alguém próximo com o qual, a partir de gestos de empatia e percepção dessas necessidades é possível haver uma relação com menos julgamentos e preconceitos.

A postura mais empática das professoras em relação às famílias torna-se menos técnica e mais humana, de percepção do outro como potência e a relação pedagógica como afirmação de um contexto mais dinâmico e plural. Dessa forma, a participação das famílias na creche torna-se elemento de construção partilhada de conhecimentos e possibilita a ela mais possibilidades de percepção da criança e de suas construções.

A forma com a qual a família adentra o ambiente da creche também interfere nessas percepções. Ingrosso (1998) aponta que a participação familiar na instituição baseada apenas no comparecimento em assembleias relembra um caráter de democracia política, ao passo que a participação deve ter um caráter mais “(...) direto, interpessoal, cotidiano. Esta deve ter um caráter de familiaridade (relações baseadas no conhecimento e na confiança) (...)” (INGROSSO, 1998, p. 68). A entrevistada Janaína comenta sobre esse diálogo cotidiano: “Tudo que acontece elas comunicam, colocam na agenda, chamam.” Porém, nenhuma família comentou sobre a participação nos processos decisórios do CEI, por exemplo.

Dessa forma, a participação das famílias na creche não deveria ficar restrita às reuniões, comemorações e festividades, troca de bilhetes e informações trocadas por meio da própria criança. A participação dos responsáveis na instituição proporciona benefícios tanto para as crianças quanto para adultos e instituição. Sambrano (2008) ressalta que o envolvimento familiar deve preconizar os aspectos que envolvem o bem-estar da criança e que uma relação cordial e intimista em demasia entre família e creche não necessariamente implica em uma relação benéfica, por não se deter a aspectos importantes relacionados ao menor.

A família também precisa sentir acolhimento em suas expectativas, desejos e opiniões. Esse vínculo é primordial para a construção de um projeto educativo em que haja compartilhamento da educação das crianças pequenas e que esse projeto seja

também um projeto de sociedade e de mundo. Por meio da troca existente entre creche e família é possível repensar formas de Educação, concepções de criança e infância em conjunto e, com isso, ter a possibilidade de relações mais afetuosas e sensíveis.

Silva (2014) pesquisou de que forma as mães de crianças de 0 a 3 anos estabelecem vínculos de confiança com a instituição de Educação Infantil. A autora identificou alguns elementos que marcam essa relação, como a forma como as profissionais se ocupam da segurança, saúde e bem-estar das crianças; a possibilidade ou não de escolha da instituição, essa reduzida à possibilidade de vaga na instituição quando pública, fugindo assim ao seu controle essa opção; o fato de ter mais de uma professora em sala, observação da ação das professoras; indicação de outras pessoas; formação e vínculo profissional das professoras; trabalho pedagógico e elementos afetivos.

Como afirma o entrevistado Marcos: “Como meu outro filho já estudou lá eu já tinha experiência. As pessoas falavam que da região é a melhor. Daí coloquei meu filho lá e gostei. Mesmo sistema que era antes está ainda bem certinho.” A referência da instituição e a experiência com o outro filho fizeram com que ele confiasse no atendimento prestado.

A falta de experiência com a instituição de Educação Infantil, seja por não ter frequentado a creche quando criança ou por não ter tido outros filhos que tiveram essa experiência, gera uma insegurança inicial nas mães. O distanciamento tempo-espço do ambiente doméstico exige confiança no novo ambiente (SILVA, 2014).

Maistro (1999) observa em sua pesquisa realizada com famílias e profissionais de Educação Infantil que, muitas vezes, o distanciamento da família em relação à instituição se verifica em alguns comportamentos aparentados por ela, como através do “(...) silêncio, ou pelo “nada a reclamar” dos pais, e pelas queixas da creche sobre a não participação das famílias, por sua pouca permanência – deixam e buscam os filhos rapidamente (...)”. (MAISTRO, 1999, p. 50). Dessa forma, verifica-se a responsabilidade da instituição na construção desses vínculos, da necessidade de a professora dialogar e evidenciar elementos vivenciados pelas crianças no cotidiano como forma de aproximação das famílias à instituição. Essas trocas podem criar aproximação, vínculos de confiança entre as partes ou afastamento e desinteresse.

A instituição em que se realizou a presente pesquisa não mantém esse vínculo diário com as famílias de forma pessoal. Elas são informadas sobre os acontecimentos mais importantes por meio da agenda, como afirma a entrevistada Joana, se referindo às mordidas que o filho já levou: “A gente entende isso, às vezes vem anotado na agenda, mas tem uma hora que a criança vai revidar também.” (JOANA). Apesar de algumas famílias não saberem ler e outras não terem o hábito de verificar a agenda da criança cotidianamente o seu uso assegura, em outros casos, a comunicação mesmo com as suas vidas atribuladas.

No horário da saída as crianças são encaminhadas até o portão, as famílias não entram na instituição. O que é visto por algumas famílias como um fato positivo, visto que a região tem alto índice de criminalidade e homicídio e percebem a medida como uma segurança redobrada no cuidado aos seus filhos e filhas. A comunicação, desta forma, fica mais restrita às reuniões e às anotações na agenda, como aponta a entrevistada Maria: “Na reunião eles entregam os pertences que eles fizeram durante o mês. No trimestre, vem tudo o que eles fizeram durante os três meses.” E a entrevistada Helena complementa: “Como se fosse o boletim deles, vem como eles estão, elas colocam lá. Vem tudo por escrito.” A instituição registra o que é feito pelas crianças por meio de materiais entregues ao final do trimestre. O parecer descritivo entregue com as propostas pedagógicas realizadas ao longo do tempo anuncia às famílias as mudanças, descobertas, curiosidades e investigações da criança no interior da instituição.

Essa seção teve como intuito refletir sobre como se constrói a relação instituição-família, pensar um pouco em relação a qual família estamos nos referindo, sobre os diferentes modelos familiares e de que forma esses atores estão interagindo com a creche, visto que a inserção da comunidade no cotidiano da Educação Infantil é um dos indicadores de qualidade de uma instituição.

Quando os indivíduos que estão envolvidos nesse cotidiano repensam suas práticas, seus conceitos de criança e infância e mudam seus paradigmas em relação à Educação, modificam suas relações com as crianças e todo o entorno, sendo benéfico a todos. A forma pela qual a sociedade percebe a Educação Infantil e valoriza essas instituições relaciona-se à valorização do profissional de Educação Infantil, visto que, a depender do profissional que atua na creche, terá interferência na relação com



as crianças e no projeto educativo, o que pode ser considerado como um importante indicador de qualidade.

#### 4.4 A DEPENDÊNCIA DE TRAJETÓRIA NA OFERTA DA CRECHE

Compreendendo a criança como interdependente na sociedade, é possível afirmar que seu cuidado deve ser compartilhado com o Estado, tanto por meio de políticas públicas quanto de auxílio financeiro e material. O Estado é responsável pela segurança e proteção das crianças, como apontado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (BRASIL, 1990).

A creche é um espaço de compartilhamento do cuidado dos bebês e das crianças pequenas, cuja responsabilidade de oferta pertence ao Estado. Devido ao fato de o Estado não atender a toda demanda manifesta, a gestão pública oferece a creche contratada como alternativa à falta de vaga na creche pública estatal.

Esta seção se propõe a discutir de que forma a dependência de trajetória de acesso à instituição de Educação Infantil influencia na percepção das famílias sobre o atendimento em creche conveniada.

Cabe iniciar a discussão diferenciando o que compreendemos por serviço público, público não-estatal e privado.

[...] o público identifica-se pela manutenção/gestão do poder governamental ou de entidades de direito público e o privado pela gerência e propriedade de pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Esse critério não apreende, todavia, as nuances da interpenetração entre as duas esferas no mundo contemporâneo e não abarca adequadamente as peculiaridades das chamadas escolas comunitárias, filantrópicas ou identificadas com



organizações não-governamentais, cujos contornos tornam-se pouco nítidos quando sua finalidade é definida como propriedade pública não-estatal. (DOURADO; BUENO, 2001, p. 4).

O foco de análise dessa seção será o atendimento via instituições de serviço público não-estatal, estratégia adotada pela terceira via, que destina a efetivação das políticas sociais para o terceiro setor. Para a teoria neoliberal, o Estado é o causador da crise ao regular as políticas sociais e atrapalhar o livre andamento do mercado (PERONI, 2013). A terceira via não rompe com o ideário de que o Estado é causador de crises ao atender os direitos sociais. Dessa forma, há a afirmação de que o mundo mudou e: “(...) a sociedade do conhecimento e a globalização apresentam novas demandas e que o Estado não deve mais ser o executor de políticas, como ocorria com a antiga social-democracia”. (PERONI, 2013, p. 238).

Como alternativa entre o neoliberalismo e a socialdemocracia, a terceira via se alimenta do discurso da reestruturação do Estado, sem haver crítica às estratégias do capital e preservando o que é essencial ao neoliberalismo. A terceira via enfatiza proposições individuais de mudança social e não societárias como, por exemplo, o investimento empreendedor na assunção de políticas sociais. “Para a teoria neoliberal, não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise.” (PERONI, 2013, p. 241).

Existe, portanto, uma separação entre economia e política, de forma com que as políticas sociais nesse modelo de Estado não materializam os direitos sociais e a tentativa de contenção da vulnerabilidade é exercida de forma que não haja maior crise social. (PERONI, 2013). O autor afirma, ainda, que a crise do capital é recorrente e que sua dissolução, paliativa. O Estado, convocado a socorrer em situações de crise, é culpabilizado por ela.

(...) existe uma crise estrutural do capital e o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a terceira via são estratégias do capital para a superação de sua crise de diminuição na taxa de lucro e são essas estratégias que redefinem o papel do Estado. Assim, a crise no Estado seria consequência e não causa. (PERONI, 2013, p. 237).

Nesse contexto, a partir do discurso de crise do Estado, se estabelecem as parcerias público-privadas em Educação. Borghi e Bertagna (2016) citam que, apesar

do Plano Diretor de Reforma do Estado (PDRAE) afirmar que a iniciativa de transferência dos serviços do Estado para o setor público não-estatal ser considerada medida de publicização dos serviços:

[...] Privatização é um processo de transformar uma empresa estatal em privada. Publicização, de transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal. Terceirização é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio. (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 19).

Borghi e Bertagna (2016) consideram o conveniamento uma medida privatizante, pois transfere a responsabilidade do Estado para terceiros. Anjos e Cruz (2017) apontam que as estratégias da privatização da educação podem ser exógenas ou endógenas:

Pontualmente, a privatização endógena corresponde à efetivação de políticas de caráter mercadológico pelos próprios gestores públicos, como a promoção interna de ranqueamento e a bonificação docente. A privatização exógena refere-se à abertura de serviços educacionais públicos à participação do setor privado para a organização do ensino. (ANJOS; CRUZ, 2017, p. 283).

A privatização exógena se refere à responsabilização de certos serviços educacionais para a rede privada como a elaboração e definição de políticas educacionais públicas por meio da “compra de sistemas apostilados de ensino e/ou adoção de “tecnologias” ou assessorias privadas para a organização e gestão das secretarias municipais de educação.” (ANJOS; CRUZ, 2017, p. 283).

Tanto a privatização endógena quanto a exógena acentuam a lógica de que o mercado tende a ter mais qualidade no atendimento que o setor público:

Verificamos dois movimentos que concretizam a passagem da execução das políticas sociais para o público não estatal: ou por meio do público, que passa a ser de direito privado, ou o Estado faz parcerias com instituições do terceiro setor para a execução das políticas sociais. E com o quase-mercado, a propriedade permanece sendo estatal, mas a lógica de mercado é que orienta o setor público. Principalmente por acreditar que o mercado é mais eficiente e produtivo do que o Estado. Como vimos, é a teoria neoliberal que embasa esse pensamento. (PERONI, 2013, p. 247).

Essa construção de que o serviço público não-estatal é mais eficiente foi também percebida na fala das famílias. A ideia de que a rede privada tem mais qualidade e que a creche contratada se assemelha a esse modelo de Educação.

Como demonstra a entrevistada Beatriz, ao comparar o atendimento na rede pública e conveniada:

*Fazendo as comparações ali. Que a Ana é de uma municipal. Quando eu coloquei o Artur ali eu vi uma diferença muito grande. Tudo que acontece elas comunicam, colocam na agenda, chamam. O cuidado eu senti muita diferença, em questão do aprendizado . (Entrevistada Beatriz).*

E, ainda, ao explicitar o motivo de preferir o conveniamento à rede pública, revela que a creche pública não-estatal teria mais qualidade por ter outra metodologia que, segundo ela, “ensina mais”.

*No caso da metodologia da prefeitura, eles não podem alfabetizar. E ali eles passam alguma coisa. A Giovana escreve já. Ela só não faz número, mas ela escreve. Você soletra números ela escreve. Então com 5 anos e meio ela já escreve. Sendo que se tivesse lá na creche municipal talvez não saberia. Então a metodologia deles, questão do aprendizado... Elas trabalham de uma forma diferente. Tanto que quando ela saiu do CMEI ela não sabia escrever nem o nome dela. Daí elas mandaram na agenda perguntando se ela não escrevia nome. Eu acho que é muito bom ali. Questão de diferença do que a gente vê assim. (Entrevistada Beatriz).*

Com relação às práticas pedagógicas do CEI, a Prefeitura Municipal, no edital de credenciamento, aponta que a instituição deve: “p) Manter Projeto Político-Pedagógico e Regimento Interno em consonância com as normas estabelecidas e aprovado pela Secretaria Municipal da Educação.” (CURITIBA, 2019), salientando que que as instituições poderão sofrer sanções caso haja diminuição da qualidade no atendimento.

11.2 Garantido o direito do contraditório e da ampla defesa, poderão ser aplicadas as sanções previstas neste edital se comprovado: a) Descumprimento total ou parcial do disposto neste edital ou no contrato firmado. b) Falsidade ou omissão nas declarações prestadas pela instituição de Educação Infantil e Secretaria Municipal da Educação. c) Perda da qualidade do serviço prestado às crianças beneficiadas. d) A avaliação da qualidade será analisada com base: I. Nos relatórios de vistoria realizados nas instituições de ensino contratadas. II. No número de reclamações pelos serviços prestados pela instituição de ensino contratada, devidamente apuradas e comprovadas. III. Na constatação do descumprimento das responsabilidades da instituição de ensino contratada, elencadas no item 9 do edital. (CURITIBA, 2019).

Além da escolha da metodologia, a religiosidade também é apontada como um fator de qualidade da creche, como afirma a entrevistada Joana sobre a escolha

da creche conveniada, que, para além da necessidade, também cita outros elementos que interferiram na escolha:

*Foi pela qualidade e, também, por ser uma escola religiosa. E, também, porque a gente precisava da vaga porque eu tive uma depressão pós-parto e a médica fez um escrito dizendo que ele precisava da vaga e aí encaixaram ele. (Entrevistada Joana).*

A creche em que foi realizada a pesquisa é confessional. Logo ao entrar na instituição percebem-se imagens de santos, cruzes, entre outros símbolos religiosos. Dessa forma, o contrato com essas instituições fere o princípio da educação pública laica.

Dourado e Bueno (2001) apontam que uma das estratégias adotadas para a manutenção da ideologia da qualidade do público não estatal se refere ao “[...] discurso que prega a redução da intervenção estatal e a transferência - em nome da eficiência e da efetividade - de suas responsabilidades para o setor privado.” (DOURADO; BUENO, 2001, p. 5). Essa estratégia mantém o poder público extremamente comprometido com a subvenção e "gratuidade" de serviços "semi-públicos", em nome de uma visão questionável da liberdade de escolha.

Quando a subjetividade impregna esses critérios e os fundamenta com argumentos ideológicos e valorativos, a relatividade conceitual das duas categorias se aprofunda. Nessa perspectiva, imagens contraditórias são projetadas, nos dois casos, desenhando escolas públicas ora como nichos da elite, ora como depositárias de entulho burocrático, arcaísmo e ineficiência, e escolas privadas ora alçadas a centros exemplares de excelência e modernidade, ora reduzidas a espaços de consumo rápido, imediatista e mercadológico, sem o crivo de qualidade dos serviços. (DOURADO; BUENO, 2001, p. 5)

Cury (2006) aponta que, apesar de haver liberdade de ensino, as instituições particulares são subvencionadas pelo Estado, existindo certo controle sobre essa liberdade:

No caso das escolas particulares, a sua presença na organização da educação nacional foi variável, embora todas as constituições brasileiras as tenham reconhecido sob a figura da ‘liberdade de ensino’, de acordo com o artigo 209 da Constituição. Mas a liberdade de ensino, obedecendo à legislação educacional, tem no Estado seu poder fundante, concedente ou autorizatório da educação escolar. Isto conduziu a que a legislação brasileira impusesse um certo controle da liberdade de ensino, a depender de conjunturas históricas específicas. No caso dos regimes autoritários, por

exemplo, ela também sofreu restrições no que concerne à liberdade de expressão, mantidas as reservas gerais quanto à sua expansão. (CURY, 2006, p. 3)

Outro ponto a ser destacado em relação à escolha das famílias refere-se à construção de um discurso sobre as creches. A compreensão dos problemas sociais, escrutinados pela crise social, ocorre a partir do que a população considera como problema social. Rosemberg e Andrade (2012) apontam que estas categorias são determinadas, em certas épocas, por atores que se mobilizam em prol de sua rotulação e enfocam em sua pesquisa como a mídia participa dessa construção, que rotula e estigmatiza a infância pobre, pois a “infância é notícia quando associada à violência, enquanto vítima ou algoz.” (ROSEMBERG; ANDRADE, 2012, p. 291). De forma que, para alguma questão relacionada à infância tomar relevância política e midiática, precisa ser dramatizada para que entre na competição com outros problemas.

A retórica da espetacularização dos dramas da infância aparece nos discursos das famílias, quando apontam que sentem medo de colocar os (as) filhos (as) na creche pois, segundo elas, correm o risco de serem submetidos (as) a maus tratos. Como apontado pela entrevistada Joana:

*A gente tem medo né, vê no jornal creche que maltrata a criança, que criança caiu, se machucou. A gente morre de medo que aconteça uma coisa com ele. (...) E ali tem uma boa referência, todo mundo gostaria de colocar as crianças lá. (Entrevistada Joana).*

E, também pelo entrevistado Marcos:

*Não são todas que são boas. Tem umas que são bem boas, então não podemos julgar uma pela outra. A gente vê na maioria é o que passa na TV. Muito maltrato, por mais que esteja pagando a creche. Então não são todas as creches. Pra gente ver que é boa a gente tem que colocar a criança. Colocamos em qual tem uma boa referência. (Entrevistado Marcos).*

Rosemberg e Andrade (2012, p.287), sobre a questão da espetacularização dos dramas vivenciados pelas crianças na mídia, argumentam: “por que o déficit de vagas em creche, por exemplo, que tem efeitos devastadores e que atinge um número expressivo de crianças não ocupa esta prioridade na agenda de políticas sociais?”.

A falta de vaga em creche pode ser considerada fator de risco para as crianças pequenas, pois **o risco** está relacionado à sua ação preventiva, de forma com que seja reduzido ou deixe de existir (JANCZURA, 2012). Fatores de risco estes apontados por Silva e Coutinho (2017) em pesquisa realizada em Conselho Escolar de um CMEI, em que as visitas domiciliares realizadas pelas professoras às casas das crianças para a priorização de vagas constataram que:

Foram relatadas questões de estrutura, como casas com entulhos, materiais de construção, ratos e esgoto a céu aberto. O que impede a exploração do espaço domiciliar pelas crianças, além de haver explícito risco para elas. Além disso, duas crianças ficam em creches comunitárias, segundo as conselheiras, apenas com a perspectiva de cuidado, sem intuito educativo. Muitas vezes estes são os únicos ambientes de convívio dessas crianças, quando não dispõem de acesso a creche e pré-escola ou outras redes de apoio. (SILVA; COUTINHO, 2007, p. 90).

Dessa forma, a falta de vaga em creches públicas estatais pode ser considerada como uma forma de negligência do Estado para com as crianças, seja por não ter a vaga ou por ter negado o direito à Educação, acrescido a isso o fato de as famílias precisarem pagar pelo serviço. O entrevistado Marcos sobre a vaga na creche pública estatal afirma que:

*É muito demorada, busquei em outra região, mas tem uma que não tinha aberto berçário e na outra teve que ficar na fila de espera e nessa demorou um pouco, mas foi bem rapidinho. Tinha fila de espera, mas como eu precisava logo consegui. Coloquei ela na fila antes de ir procurar emprego. Só que nas outras creches ia demorar mais, até hoje não me ligaram. (Entrevistado Marcos).*

As creches conveniadas, muitas vezes, acabam ocupando essa lacuna nas políticas públicas, sendo, portanto, a opção possível para as famílias, que ficam à mercê da sorte e do acaso. Por vezes encontram creches que consideram de qualidade, como foi o caso da instituição pesquisada, como aponta o entrevistado Marcos: “Como meu outro filho já estudou lá eu já tinha experiência. As pessoas falavam que da região é a melhor. Daí coloquei meu filho lá e gostei. Mesmo sistema que era antes está ainda bem certinho”. Em outros casos, as famílias se deparam com creches de baixa qualidade e que cobram altas mensalidades das famílias.

O acesso à creche de qualidade, como direito da criança e da família não pode ser vinculado à sorte, mas garantido e efetivado pelo Estado. Para que seja

ampliado o acesso das crianças pequenas à EI é necessário que haja políticas de financiamento que ampliem os recursos destinados a essa etapa. A priorização de investimento nas parcerias público-privadas foram se constituindo ao longo da história como possibilidade de ampliação do atendimento. As políticas atuais seguem a mesma linha, ampliando e consolidando essa forma de investimento. Na próxima seção será analisada de que forma foram sendo consolidadas essas políticas através da análise da dependência da trajetória.

#### 4.4.1 As políticas públicas para a Educação Infantil em âmbito nacional e o atendimento via terceiro setor

O desmantelamento da educação pública através de processos privatizantes teve seu marco com a crescente política de diminuição do Estado de bem-estar social. A partir da década de 1990, o ideal neoliberal transpassou o limite de enfrentamento à crise imposta pós- Segunda Guerra Mundial, com a minimização do Estado e se expandiu em sua segunda fase sob a égide de um: “processo de modernização e de crescimento da competitividade, fato que impactou em reformas estruturais e sociais, vislumbrando uma integração internacional e o desenvolvimento sustentado.” (ANJOS; CRUZ, 2017, p. 286). Foi neste contexto que, a partir da reunião realizada em Washington, Estados Unidos em 1989, reunindo o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) além de governos e economistas, que reformas passaram a ser implementadas na América Latina (ANJOS; CRUZ, 2017). O Consenso de Washington garantiria aos países em desenvolvimento a manutenção do crédito financeiro. Segundo Correia (2013, p. 21):

No Brasil, uma proposta que apresentou esse novo modelo de Estado e que ganhou a conotação de Estado “gerencial”, foi o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado de 1995, liderado pelo então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Luis Carlos Bresser Pereira.

O Plano Bresser, apesar de não optar pela “(...) diminuição do aparato estatal mediante a privatização de sua estrutura e pela transferência para o mercado da oferta



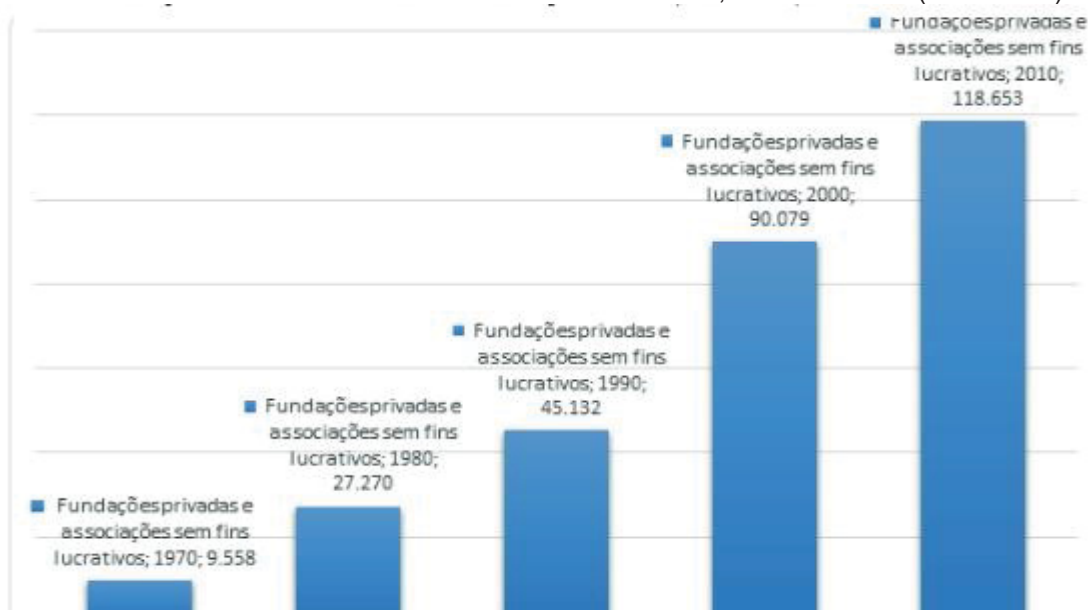
de serviços públicos, indica a necessidade de reformá-lo”. (ADRIÃO; PERONI, 2009, p. 109).

No contexto brasileiro, a Reforma Estatal reconfigurou o papel do Estado na promoção de políticas sociais, em um intenso movimento de descentralização, que deu sustentáculo ao surgimento das chamadas parcerias envolvendo a esfera privada e as OSC na promoção de políticas sociais, mediante a criação de vários mecanismos jurídicos. Entre as regulamentações jurídico-políticas que asseguraram a relação público-privada, encontram-se a Lei do Voluntariado, n. 9.608/98, a Lei das Organizações Sociais, n. 9.637/98 e a Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público do Terceiro Setor, n. 9.790/99. (ANJOS; CRUZ, 2017, p. 288)

Essa descentralização resultou em consequente inversão de alguns conceitos como: “conceito de direito é substituído pelo de serviço, e o de cidadão, por cliente, resultado da participação do setor privado na gestão de políticas públicas.” (ANJOS; CRUZ, 2017, p. 289). Ainda, de acordo com Correia (2013), a participação do terceiro setor atuando no direcionamento de serviços essenciais a partir da reforma estatal teria cunho mais assistencialista, diferente das ONG's atuantes em anos anteriores, que tentavam suprir a ausência do Estado ou se contrapor à Ditadura.

A reforma estatal citada contribuiu para o crescente aumento de entidades atuando no terceiro setor, como demonstra o GRÁFICO 3:

GRÁFICO 3 - EXPANSÃO DO TERCEIRO SETOR NO BRASIL, POR DÉCADA (1970-2010)



FONTE: Anjos; Cruz (2017) com base no IBGE.



A partir desse processo surgia outra forma de privatização dos serviços, o atendimento via Organizações Sociais (OSs), por meio da Lei nº 9.637 de 15 de maio de 1998. O Artigo 3º da Lei nº 9.790/99 dispõe ainda sobre a: “III - promoção gratuita da educação, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta Lei”. (BRASIL, 1999).

Apesar de haver esse inciso na Lei Nacional, a legislação municipal de Curitiba vedava o atendimento de saúde e educação por meio dessas Organizações. No Art. 1º da Lei nº 9.226/1997:

Parágrafo Único - Os serviços de assistência médica em unidades de saúde mantidas pelo Município de Curitiba, e aqueles inerentes à educação, assim entendidas as atividades desenvolvidas a nível educacional prestadas aos alunos da Rede Municipal de Ensino, não poderão ser atribuídos às Organizações Sociais.

Em 2007 foi aprovada em regime de urgência e sem debate público, essa forma de atendimento, sendo a legislação anterior revogada pela Lei nº 15.065/2017.

A partir da reforma estatal, a administração pública passa a ser mais gerencial, concentrada em resultados e na competição interna e o cidadão, visto como “cidadão-cliente”. Essa lógica de mercado tem: “repercussões nos critérios de qualidade que passam a ser seletivos em lugar de universalizadores. Ou seja, a qualidade não é mais um direito de todo cidadão, mas daquele que pode pagar.” (SUSIN, 2009, p. 35).

Dessa forma, a reforma proposta e, 1998, nos moldes empresariais, com a aprovação da Lei de Responsabilidade Fiscal, dificultou a aplicação de gastos públicos para a garantia de proteção aos direitos sociais e estimulou a terceirização dos serviços.

A parceria entre o poder público e a sociedade civil foi incentivada também pelo contido no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) texto emblemático para o embate aqui apresentado e as adequações legais que as incentivaram, especialmente a EC 19/98. (ADRIÃO, 2007) e a Lei Complementar nº 101/2000, chamada de Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF). (BORGHI; ADRIÃO; ARELARO, 2009, p. 2).

A reforma estatal, prática de cunho neoliberal foi percebida no Brasil através do Governo Fernando Collor de Mello, (1990-1992), do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), pelo Governo Itamar Franco, (1993-1994), Partido Social Democrata Brasileiro

(PSDB) e no Governo de Fernando Henrique Cardoso, também do PSDB (1995-1998; 1999-2002). (ANJOS; CRUZ, 2017).

(...) o primeiro governo eleito após a ditadura militar, Collor de Melo, em 1990, tinha como programa a minimização do papel do Estado com as políticas sociais e um longo processo de privatização e mercantilização do público. Mesmo com o impeachment, este processo não foi estancado e apesar de o presidente Itamar Franco ter diferenças políticas em relação ao seu sucessor, na prática foi seu governo que fez o Plano Real, que, para minimizar a inflação, atraiu capital especulativo com juros altíssimos, o que provocou problemas para o capital produtivo e um aumento vertiginoso da dívida interna e externa. Fernando Henrique Cardoso, o ministro do Plano Real, que foi eleito presidente da República por dois mandatos, propõe, em 1995, o Projeto de Reforma do Estado, apresentado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare). (PERONI, 2013, p. 245).

As autoras também apontam para a tendência do Governo Lula de compactuar com a terceira via:

É importante destacar que o presidente Fernando Henrique Cardoso participou dos encontros da Governança Progressista, como era chamada a terceira via desde o seu início em 1999, em Florença, e que o seu sucessor Luís Inácio Lula da Silva continuou participando das reuniões, que são apenas para convidados. (<http://alainet.org/active/4069&lang=es>). Portanto, o governo do Partido dos Trabalhadores se considera no mínimo aliado, ou pertencente à atual social democracia, terceira via (...) (PERONI, 2013, p. 246).

Apesar de ter as classes mais desfavorecidas na agenda do governo, não houve reformas estruturais. Na gestão Lula (2003-2010), as políticas de Educação Infantil estiveram presentes com foco na ampliação do financiamento, através da aprovação do FUNDEB e programas como o Proinfantil<sup>47</sup> e Proinfância<sup>48</sup>.

<sup>47</sup> O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL) é um curso a distância, em nível médio e na modalidade Normal, para formação de professores de Educação Infantil que atuam em creches e pré-escolas e que não possuem a formação exigida pela legislação, sendo realizado pelo MEC em parceria com os estados e os municípios interessados. Podem participar tanto professores da rede pública quanto aqueles que atuam na rede privada sem fins lucrativos (como instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não). <http://proinfantil.mec.gov.br/apresentacao.htm>

<sup>48</sup> O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), gerido pelo FNDE, visa a melhoria da infraestrutura física da Educação Infantil através da construção de creches e pré-escolas e aquisição de mobiliário e equipamentos. Mais informações sobre o programa acesse: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfancia>.

No mandato de Dilma Rousseff (2011-2016), pelo Partido dos Trabalhadores, as políticas seguiram a mesma linha de seu antecessor, manutenção do Proinfância e a criação do Programa Brasil Carinhoso<sup>49</sup>. Uma fonte de recursos importante destinada à Educação nesse período foram os royalties do petróleo, porém esse quadro se alterou com a PEC do teto de gastos, que será analisada adiante, nunca sendo implementado, apenas aprovado em lei.

Outra fonte de financiamento importante para a educação pública nos últimos anos, que chegou até mesmo a ser vista por muitos como a “galinha dos ovos de ouro”, foram os recursos dos royalties do petróleo, especialmente depois da descoberta do Pré-Sal em 2006. A Lei 12.858/13 estabeleceu 75% royalties e participação especial, cabível à União, estados Distrito Federal e municípios como fonte de financiamento para a educação pública com prioridade para a educação básica. Essa mesma lei também determinou que 50% do Fundo Social seja destinado à educação e à saúde até que as metas do PNE/2014 estejam cumpridas. (FERNANDES, 2018, p. 107).

Também em seu governo, foi aprovado o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), por meio da Lei nº 13.204/2015 que regula as parcerias público-privado, alterando os convênios por termos de fomento e colaboração, de forma que a administração pública se responsabiliza pela parceria. A partir dele, os convênios ficam restritos “entre entes federados ou pessoas jurídicas a eles vinculadas”. (BRASIL, 2015). E o Termo de convênio foi substituído pelo Termo de Colaboração ou Termo de Fomento.

A partir do golpe de Estado<sup>50</sup> que suscitou no impeachment<sup>51</sup> de Dilma, seu vice, Michel Temer, assume a presidência (2016/2018). O Brasil inaugura novamente

---

<sup>49</sup> “O Programa Brasil Carinhoso consiste na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com manutenção e desenvolvimento da educação infantil, contribuir com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, além de garantir o acesso e a permanência da criança na educação infantil. (...) Os recursos são destinados aos alunos de zero a 48 meses, matriculados em creches públicas ou conveniadas com o poder público, cujas famílias sejam beneficiárias do Programa Bolsa Família.” (BRASIL, 2014). Mais informações: <<http://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/brasil-carinhoso/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-brasil-carinhoso>>

<sup>50</sup> A compreensão de que o impeachment foi um golpe de Estado é fundamentada no livro “Por que gritamos Golpe?” organizado por Ivana Jinkings, Kim Doria e Murilo Cleto.

<sup>51</sup> Impeachment decorrente da prática das chamadas “Pedaladas fiscais”, nome dado ao atraso no repasse de verba para bancos que financiam as despesas do governo.

um modelo de governo de projeto neoliberal. Com relação às políticas para a primeira infância propõe um projeto de cunho assistencialista, o Programa Criança Feliz.

Mais do que questionar a existência do programa, cabe problematizar porque o investimento tão alto em uma ação com alcance questionável quanto à melhora da qualidade de vida das crianças, tendo em vista que os profissionais que se ocuparão das visitas para orientação às famílias receberão uma capacitação, mas não precisam ser vinculados às áreas de prioridade do programa? Porque ao se tratar de famílias pobres e crianças bem pequenas as políticas se assentam em programas que rompem com a visão das crianças como atores sociais de direitos no presente para uma visão de crianças como capital humano, como bem revela o slogan do programa: “cuidar, brincar e estimular para formar uma nova geração de vencedores.” (COUTINHO, 2017, p. 26).

A gestão Temer também implementou ajuste fiscal que impactou diretamente a área da Educação para os próximos vinte anos, com o Projeto de Emenda Constitucional 241/55 e depois com a Emenda Constitucional 95/2016, que estabeleceu um teto de gastos para os serviços públicos. A vinculação que obrigava a União a investir 18% do orçamento em educação passou por um reajuste e, a partir disso, sendo calculado o valor com base na inflação do ano interior, pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA).

Dentre as despesas primárias, às quais se refere a Emenda Constitucional nº95, os pagamentos de juros, encargos e amortização das dívidas internas e externas (JEAD) não são considerados no congelamento dos recursos (AMARAL, 2016). Sendo que, desconsiderados os anos de crise política ou econômica que interferem no valor a ser arrecadado, a arrecadação de impostos da União é maior que o IPCA. Portanto, o autor questiona se o valor excedente é destinado ao pagamento da dívida ou mantido nos cofres da União, de forma com que não sejam atendidas as necessidades essenciais da população.

Para a terceira via as parcerias são as possíveis saídas para os graves problemas sociais, uma vez que o Estado não tem atendido as demandas da sociedade. No entanto, essa impossibilidade resulta da política econômica imposta pelos governos, cujas opções priorizam o pagamento dos juros da dívida externa, os acordos com o capital internacional e a financeirização da economia em detrimento de uma política de produção e geração de empregos e renda, com vistas a uma melhor distribuição desta. (SUSIN, 2009, p. 35).

Essa priorização revela uma política cruel em que se valoriza mais o mercado que as necessidades humanas, fazendo a escolha de amortização das dívidas e consequente opção por privatizações e terceirização dos serviços. O texto da Emenda Constitucional ainda delimita que:

[...] os limites orçamentários para as despesas primárias serão estabelecidos de forma individualizada para cada um dos Poderes, Executivo, Judiciário e Legislativo e de cada um dos organismos, o TCU, o MPU e a DPU. Isto significa que, se houver uma “folga” em um Poder, no Judiciário, por exemplo, esse valor não poderá ser transferido para o Poder Executivo e esses recursos serem aplicados, por exemplo, em educação e saúde. (AMARAL, 2016, p. 659).

Portanto, o Ministério da Educação (MEC) teria que barganhar sua importância no Poder Executivo, sendo a Educação um elo mais fraco diante de outras instâncias que afirmam sua capacidade de expandir a economia, elevando o Produto Interno Bruto (PIB) de forma mais imediata. Com isso, os valores destinados à Manutenção e Desenvolvimento da Educação (MDE) estariam limitados à variação do IPCA. Dessa forma, com o financiamento da Educação Infantil sendo afetado, torna-se distante a efetivação das metas do PNE.

Com um quadro de desigualdade tão marcado já instaurado e a constatação que o congelamento do investimento na educação por 20 anos não permitirá que se efetivem as metas do PNE, ficamos com a sensação de que o retrocesso é certo, sobretudo, porque no caso da educação infantil temos uma disputa interna, já que os municípios tinham como obrigatoriedade atender a todas as crianças de 4 e 5 até 2016, o que nem todos conseguiram cumprir, mas em alguns casos a busca pela universalização da pré-escola se deu pela diminuição de turmas para 0 a 3 anos. (COUTINHO, 2017, p. 27)

Amaral (2016), ao apresentar a análise da PEC 241, que na sequência foi aprovada como a Emenda 95, afirma que essa medida significa a “morte” do PNE (2014/2024) e, também, afetará o próximo plano (2025-2035). A morte do PNE representa muito em termos de avanço na política educacional no Brasil, pois, como afirmam Tripodi, Delgado e Rodrigues (2018) o PNE representa uma política mais consistente, sendo um plano de Estado e não apenas de governo. Como decorrência da morte do PNE, temos também a impossibilidade de alcance do CAQ e do CAQi, importantes para o alcance de um mínimo de investimentos necessários para garantir a qualidade do atendimento.

#### 4.4.2 A dependência de trajetória na constituição de creches no município de Curitiba

Ao analisar a política pública de Educação Infantil percebe-se que fatos passados influenciam a história presente. Nesse caso, a forma com a qual foram sendo constituídas as políticas determina o modo como é efetivado o financiamento e as escolhas políticas para essa etapa. Portanto, fez-se a escolha pela análise das políticas públicas de Educação Infantil no município de Curitiba a partir do neoinstitucionalismo histórico, para tentar elucidar de que forma se constituíram as parcerias público privadas no atendimento à infância no município.

Para discutir essa questão recorre-se ao conceito de dependência de trajetória (*path dependence*), “oriundo da disciplina da economia, mais especificamente do campo da economia da tecnologia.” (FERNANDES, 2002, p. 79), sendo Pierson um dos principais responsáveis por incorporar esse conceito à Ciência Política (BERNARDI, 2012). A sua especificidade consiste em observar os fatos atuais a partir de elementos comuns na história e que não se desvinculam com o tempo, mas se fortalecem. Escolhas políticas determinadas por legados políticos. A análise em ciência política a partir do neoinstitucionalismo histórico permite um estudo mais aprofundado da política pública de forma que:

[...] path dependency não significa simplesmente que a história conta. Isto é tão verdade como trivial. Path dependency significa que para um país, ao iniciar uma trilha, os custos para revertê-la são muito altos. Existirão outros pontos de escolha, mas as barreiras de certos arranjos institucionais obstruirão uma reversão fácil da escolha inicial. (FERNANDES, 2002, p. 83 apud LEVI, 1997, p. 28).

Mahoney (2000) aponta ser muito simplista afirmar que o conceito de dependência da trajetória é somente dizer que a história importa ou fatos do passado influenciam o futuro. O autor desenvolve a ideia de que há contingentes para analisar se um evento é dependente do caminho e aponta que a dependência é passível de reversão da trajetória.

A história molda as instituições. A dependência de trajetória é um instrumento teórico que permite analisar a permanência das parcerias público-privadas, pois possibilita verificar de que forma são sustentadas e reforçadas historicamente pelo Poder Público.

Podemos perceber que historicamente o autorreforço ou feedback positivo da implementação dessas parcerias, no investimento inicial, deram possibilidade de continuidade a essa política.

Pierson (2000) aponta que ações elaboradas ao acaso por vezes têm sequências precedentes e a partir de retornos crescentes e feedback positivo podem desencadear um ciclo vicioso da proposta. Pierson (2000) aponta alguns dos elementos que constituem esses retornos crescentes a partir de Arthur (1994) que são: Imprevisibilidade (não é possível prever o resultado inicialmente); Inflexibilidade (quanto mais no caminho se está, mas possível é de ocorrer um *lock in*, uma trava da proposta); Não ergodicidade (Acidentes no percurso não a cancelam, sendo reparados) e Potencial ineficiência do caminho (a longo prazo a escolha tem menor recompensa que a alternativa perdida). Dessa forma, os custos de reversão são altos pois foi criada uma estrutura para a política.

Para compreender como se deu o processo de constituição da Educação Infantil no município de Curitiba e as políticas públicas e sociais implementadas desde seu surgimento, destacam-se os trabalhos de Elisangela Mantagute (2017), Márcia Teixeira Sebastiani (1996) e Márcia Barbosa Soczek (2006). Faz-se necessária essa compreensão com o intuito de apreender de que forma o município se organizou para atender a demanda manifesta, observando principalmente de que forma se estruturou a rede conveniada.

Fato marcante no processo de construção de creches foi o processo de organização das favelas no município. Esse processo ocorreu a partir do governo de Jaime Lerner em 1971 e perdurou até a década dos anos 1990 e consistiu em organizar a cidade a partir do afastamento da população mais pobre para áreas mais distantes da cidade com a construção de conjuntos habitacionais por meio de uma política de moradia pela Companhia de Habitação Popular de Curitiba (COHAB). Essa política foi implantada pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC) e pelo Departamento de Bem-Estar Social (DBES). O primeiro conjunto habitacional foi inaugurado na Vila Nossa Senhora da Luz, na Cidade Industrial de Curitiba (CIC). Como ideia de desfavelamento, além do espaço foi pensada também a formação das famílias para a modificação de seus hábitos e costumes, sendo a creche um espaço privilegiado para essa formação.



Segundo Sebastiani (1996), em 1979, o Movimento de Associações de Curitiba encaminhou à prefeitura como pauta de suas mobilizações o atendimento em creche. Desta forma, “foram construídas dez creches até 1979 no município, sendo atendidas em média 1360 crianças entre 3 meses e 6 anos”. (COSTA, 1997, p. 219). Em 1980 foram criadas mais dez instituições de atendimento para crianças a partir dos três anos de idade ligadas aos “Centros de Estudos do Menor e Integração à Comunidade (CEMICs), projeto criado pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) que foi desenvolvido por todo o país.” (SOCZEK, 2006, p. 47), sendo atendidas 2.425 crianças. (COSTA, 1997, p. 222).

Para utilização dos recursos, os CEMICS passaram a atender crianças de zero a doze anos de idade. (SEBASTIANI, 1996). Em 1980, a PMC juntamente com o IPPUC e o Departamento de Desenvolvimento Social (DDS) discutiram a criação de uma rede oficial de creches gerida e mantida pela prefeitura. O trabalho foi denominado de “Módulo de Atendimento Infantil” e era organizado para uma área de dez mil habitantes. Era composto por quatro eixos: Unidade Central; Creches Recreio; Creches de Vizinhança e Programação de Rua (SEBASTIANI, 1996). Em novembro do mesmo ano houve outra alteração, porém não tanto de conteúdo, mas de forma. “(...) as Creches Recreio passaram a ser chamadas de Creches de Vizinhança (ou unidades intermediárias), as antigas Creches de Vizinhança se tornaram Mãe Solidária e a Programação de Rua se transformou em Rua de Recreio.” (SEBASTIANI, 1996, p. 35).

Em 1981 foram implementados os Centros Sociais Urbanos (CSU), programa de âmbito nacional que visava integrar a população aos equipamentos públicos, incluindo a creche. Neste ano, cinco novas creches foram criadas com recursos financeiros do programa. Sendo eles os programas Creche de Vizinhança (gerenciados por associação de moradores junto à Prefeitura) e Mãe Solidária (Mães cediam espaço da casa e recebiam remuneração para prestar esse atendimento). Programa este que, ao não exigir formação para o trabalho com as crianças, marcava o estereótipo de gênero, ao qual mulheres sem formação específica trabalhavam de forma com que se entendia que o cuidado era natural para mulheres e, portanto, não precisava de formação específica para o serviço. Essa concepção coaduna com a



ideia da creche com esse espaço de assistência, em voga na época. Dessa forma, o número de crianças atendidas ampliou-se em 1981 para 3.605. (COSTA, 1997).

Em 1982 houve, a nível governamental, a preocupação em melhorar a qualidade do atendimento à creche, sem maiores especificações sobre o que seria essa qualidade. Foram então criadas outras duas formas de atendimento: A Estimulação Essencial e a Educação Pré-escolar (SEBASTIANI, 1996). O programa creche de vizinhança citado anteriormente mudou de administração na gestão do governo Maurício Fruet, a partir de 1983, passando da gestão de associação de moradores para a prefeitura. O Programa Mãe Curitibana foi extinto em seu governo. Acirrava-se a busca por creches e o Movimento de Creches passou a atuar de forma mais efetiva. Em relação à qualidade do atendimento havia pouca preocupação:

(..) nem sempre o responsável pelo projeto de construção considerava as orientações dos profissionais da área da infância; várias creches, principalmente as de Vizinhança, aproveitavam as casas construídas para abrigarem as sedes das Associações de Moradores (creche Vila Leonice, creche Cinderela, entre outras)~ nem sempre as creches eram construídas em terrenos adequados (podemos citar o caso do CEMIC Santa Quitéria que teve sérios problemas para a sua implantação devido ter sido construído em área alagada)~ algumas vezes os projetos de construção eram determinados pelos convênios estabelecidos (primeiras creches construídas), geralmente padronizados tendo por base realidades diferentes das locais e, conseqüentemente, nem sempre apropriados. (COSTA, 1997, p. 225).

Em 1983, um grupo de cem adultos e cinquenta crianças reivindicaram o atendimento em creche, porém a prefeitura e o governo do estado afirmaram não haver recursos e postergaram a criação de novas creches para o ano seguinte. O Movimento de Associação de Bairros (MAB), apesar da negativa, continuou discutindo a questão das creches e em junho de 1983 foi criada a “Comissão de creche do MAB”, que consistiu na realização de um trabalho de campo para reconhecer a necessidade das vilas. Este trabalho constatou que precisariam ser construídas 37 novas creches para as 17 vilas pesquisadas. Porém, apesar do esforço realizado, a prefeitura afirmou que apenas seis creches seriam construídas em 1984. (SEBASTIANI, 1996). A forma de contratação dos profissionais também foi modificada, passando a ter concursos públicos a partir de 1985. Além disso, houve também a organização de proposta pedagógica. (SOCZEK, 2006). As mães eram convidadas a cuidar das crianças em troca do financiamento de suas casas (SOCZEC, 2006).

Na Curitiba da década de 1980, a recém-criada rede de creches utilizou a nomenclatura sugerida pelo MEC. Em 1980 a cidade já contava com 25 unidades, 65 sendo 6 delas inauguradas na gestão de Saul Raiz e 19 na gestão de Jaime Lerner 26. Esse número de creches deve-se também à pressão exercida pelo movimento popular na cidade. (MANTAGUTE, 2017, p. 64).

Mantagute (2017) afirma a importância dos movimentos sociais para a ampliação do atendimento em creches no município. A partir de dados do Censo Escolar de 1980 é possível constatar que, “A rede de creches municipais de Curitiba, em 1980 atendia 2.235 crianças, o que correspondia a apenas 0,46% do número de crianças curitibanas” (MANTAGUTE, 2017, p. 67). Na gestão de Maurício Fruet (1983-1985) inauguraram-se oito creches. Na gestão de Roberto Requião (1986-1988) criou-se a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), sendo o Departamento de Atendimento à criança responsável pelas creches. Em seu governo, de base popular, incentivou-se a criação de creches, e um dos programas de maior destaque foi o “Toda quinta é dia de creche”, o qual se propunha a elevar o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, em consonância com a legislação nacional.

Em 1987 o atendimento, apesar de não ser universalizado, cresceu consideravelmente, chegando a 45,74% de crianças atendidas, passando de 33 para 81 o número de creches em sua gestão. O Governo Lerner criou entre 1989 e 1992 um total de 17 novas creches. As gestões de Rafael Greca e (1993-1996) Cássio Taniguchi (1997-2000) inauguraram 14 e 4 novas creches, respectivamente. Em outra gestão, Taniguchi (2001-2004) inaugurou mais 4 creches. Os governos Greca e Taniguchi seguem a mesma vertente política de Lerner, sendo esse período denominado de “Lernismo,” com duração de 16 anos.

Taniguchi fazia parte desse mesmo grupo político e, quando em 1997 assumiu a Prefeitura Municipal de Curitiba, havia ficado a herança da gestão anterior que mantinha o atendimento às crianças de 0 a 6 anos conduzido por duas Secretarias distintas, uma delas a Secretaria Municipal de Educação (SME), que era responsável pelas turmas de pré-escolar, de crianças de 6 anos, que funcionavam em algumas escolas municipais. A Secretaria da Educação também cedia professores para a atuação nas creches com as turmas de crianças de cinco a seis anos. A outra Secretaria que era responsável pelo atendimento das crianças em Curitiba era a Secretaria Municipal da Criança (SMCR) que era responsável pelas Creches oficiais públicas do Município de Curitiba. A sua administração teve que atender a demanda legal imposta pela LDB N° 9394/1996 que previa a incorporação da Educação Infantil ao sistema de educação municipal. Assim, a gestão de Taniguchi se tornou responsável pela transição das ações da Secretaria da

Criança para a Secretaria da Educação. Esse processo só foi efetivado no final da sua segunda gestão, em 2003. (MANTAGUTE, 2017, p. 211).

A legislação municipal continuou utilizando o termo creche mesmo após o termo Educação Infantil já estar presente na legislação nacional. O termo foi mudado para Centro Municipal de Educação Infantil a partir de 2001.

No ano de 2000 havia uma taxa de atendimento de 12% das crianças de 0 a 6 anos nas instituições de Educação Infantil, contando com a demanda manifesta, sem contar a demanda reprimida, que é aquela das famílias que nem chegam a procurar pelo serviço.

Os critérios de priorização para acesso à creche já figuravam no município desde 1970, em que crianças com a menor renda per capita seriam priorizadas no atendimento. Em 1991, os critérios eram ligados à saúde da criança, à sua vulnerabilidade e situação empregatícia dos responsáveis:

1. Famílias que possuem renda familiar de até três salários mínimos, com prioridade para as famílias com menor renda per capita, podendo o atendimento ser estendido às famílias com renda até cinco salários mínimos, quando houver vagas disponíveis.
2. Famílias que já estão sendo atendidas na Unidade, visando à continuidade do processo educativo da criança e à estabilidade da família.
3. Famílias que não possuem outros elementos responsáveis que possam cuidar das crianças.
4. Filhos de pais ou mães solteiros, abandonados ou viúvos.
5. Filhos de pais com deficiência física, mental ou viciados.
6. Crianças cujos pais estão trabalhando.
7. Crianças que só a mãe está trabalhando.
8. Crianças cujos pais estão desempregados. (MANTAGUTE, 2017, p. 228 apud CURITIBA, 1991, p. 24-25).

Para o preenchimento da ficha de matrícula também eram observados os aspectos de saúde da criança:

- Pertencer à comunidade onde a creche se localiza. No caso de não preenchimento da lotação total, poderá se estender a crianças de outras comunidades;
- Não apresentar doenças ou problemas graves que necessitem de cuidados especiais, não tendo a creche estrutura para atendê-las;
- Apresentar a carteira de vacinação. (MANTAGUTE, 2017, p. 227 apud CURITIBA, 1991, p. 24).

Dessa forma, crianças com deficiência não tinham seu direito atendido. Mantagute (2017) relata o caso de uma entrevistada que afirmou que seu filho teve sua vaga negada após descobrirem na instituição que ele fora diagnosticado com autismo. Ainda, a partir de 1998 havia o preenchimento de uma avaliação social da família, sendo assinado também por aqueles que já estavam matriculados, tendo a necessidade de comprovar o vínculo empregatício da mãe para a rematrícula, como orientação da prefeitura:

Na situação de rematrícula deverá ser observado se a mãe está trabalhando, caso contrário, a vaga da criança poderá ser destinada à família que cumprir esse requisito. No entanto, é importante refletir com as famílias sobre essa questão e documentar o caso com as assinaturas dos responsáveis. (MANTAGUTE, 2017, p. 229 apud CURITIBA, 1998, p. 33).

Há diferenças na ficha de matrícula entre 1986 e 2001. Foram incluídos a noção de renda per capita (antes era perguntada apenas a renda), do questionamento sobre despesas com moradia, se a família paga aluguel ou não, e uma pergunta relacionada ao tempo de atendimento, se período parcial ou integral. Em 2001 houve outra mudança nos critérios de priorização:

Deverão ser atendidas, prioritariamente, crianças provenientes de famílias com renda familiar de até três salários mínimos ou que apresentem renda per capita familiar de meio salário mínimo, observando-se, na sequência, os seguintes critérios:

- a) Crianças que se encontrem em situação de risco social e pessoal.
- b) Crianças cujos pais possuam deficiências físicas, mentais, dependência de drogas e que não apresentem condições de cuidar de seus filhos.
- c) Crianças cujos pais estejam trabalhando.
- d) Crianças cujas famílias não possuam outras pessoas responsáveis para auxiliar no cuidado delas.
- e) Quando houver disponibilidade de vagas, poderão ser atendidas, na modalidade de meio período, crianças cujas mães estejam à procura de emprego. (MANTAGUTE, 2017, p. 230 apud CURITIBA, 2001, p. 27).

Em 1990, a equipe do Departamento responsável pelo Programa de Creches elaborou o documento “Proposta de Atendimento à criança de 0 a 6 anos nas Creches”, que consistia em cinco objetivos. Destaco aqui o quinto objetivo, referente ao atendimento conveniado. “Apoiar iniciativas comunitárias na área do atendimento infantil, como forma de assegurar as condições básicas de atendimento e ampliar a oferta de vagas.” (SEBASTIANI, 1996, p. 47 apud SMCr, 1989, p. 2).

Programa de Apoio às creches Comunitárias – consiste em um convênio entre a PMC e instituições particulares de caráter comunitário-representativo, ou filantrópico-religioso, no qual a PMC oferece apoio técnico-financeiro (assessoria técnica e repasse de um valor per capita mensal) e define algumas condições básicas para o funcionamento.

Programa Vale-Creche – criado junto com o Provopar – Programa do Voluntariado Paranaense – Municipal, o Vale-Creche oferece às empresas particulares sediadas no município, aos profissionais liberais e às pessoas físicas a possibilidade de vagas a serem utilizadas por filhos de seus funcionários, em qualquer creche da rede oficial da PMC ou conveniada. Essa participação se dá através de carnês: o Vale-Doação, que é uma doação pura e simples, sem implicar o fornecimento de vaga e o Vale-Vaga, que oferece em troca uma vaga nas creches da PMC, ou conveniadas, ambas as modalidades oferecem benefícios fiscais aos participantes. (SEBASTIANI, 1996, p. 49).

O Vale-Creche, inicialmente era destinado às creches oficiais, porém, a partir de 1990 o recurso passou a financiar exclusivamente as creches comunitárias. Em relação à abrangência desses programas:

Em 1992, das 76 creches comunitárias cadastradas em Curitiba, 44 mantinham convênio com o Programa de Apoio. Já o Vale-creche construiu, equipou e auxiliou na manutenção de 11 creches, e garantiu assessoria técnica e outras formas de apoio financeiro a mais 15 unidades. (SEBASTIANI, 1996, p. 50).

Em 1991, Curitiba implantou o Programa de Apoio às creches comunitárias, o qual previa apoio técnico e financeiro e definição de critérios básicos de qualidade. Soczek (2006) aponta como pontos positivos desse programa o fato de a prefeitura estar mais vigilante em relação às creches conveniadas, as quais se cadastraram junto à prefeitura e tiveram maior acompanhamento de suas realidades. Se, por um lado houve esse maior acompanhamento, por outro, houve também um incentivo para o atendimento em creche conveniada e, por não haver financiamento suficiente, as instituições iniciaram uma corrida por apoio financeiro através de bingos, festas e rifas (SOCZEK, 2006).

As Associações de Moradores estavam com dificuldades na manutenção das creches comunitárias, a Prefeitura Municipal de Curitiba oficializou oito creches, ficando apenas quatro Creches de Vizinhança em funcionamento. Em 1997 havia tanto a pressão dos movimentos sociais quanto da legislação nacional. No primeiro mandato de Taniguchi, o município de Curitiba contava com 127 creches oficiais e 79 conveniadas (SOCZEK, 2006, p. 58). Sendo em 1997 atendidas 7271 crianças na

creche conveniada e em 2003, ainda com 79 conveniadas, 8901 crianças atendidas. Ou seja, a estratégia foi reorganizar os grupos de 5 e 6 anos ampliando o atendimento de 25 para 30 crianças por turma.

Em 2001, Taniguchi em seu segundo mandato lançou edital de licitação para a terceirização de 26 creches, ou seja, passariam da administração pública para a privada. A proposta consistia na manutenção e contratação de funcionários realizadas pelas empresas. Em contraponto, os sindicatos e a sociedade civil se organizaram e realizaram mobilizações contra a proposta. O processo licitatório foi suspenso. Isso coaduna com o momento histórico vivenciado pelo Brasil de um modelo neoliberal de administração pública. A proposta foi revista, porém os serviços de alimentação e limpeza foram terceirizados nas Unidades.

A integração da Educação Infantil da Secretaria Municipal da Criança para a Secretaria Municipal de Educação a partir de 2002 na gestão de Cassio Taniguchi foi alvo de críticas pela forma tecnocrática em que foi realizada. As decisões foram tomadas em gabinete, sem consulta popular. A equipe formada na Secretaria Municipal da Criança consistia em “ (...) educadores diretamente ligados às crianças, diretores dos Centros Municipais de Educação e profissionais das equipes multidisciplinares (pedagogos, assistentes sociais e psicólogos).” (SOCZEK, 2006, p. 68). Com o remanejamento, apenas os pedagogos foram incorporados à Secretaria Municipal de Educação, desmembrando o histórico de trabalho que era realizado na Educação Infantil. A partir de então, as creches comunitárias ficaram sob responsabilidade da Fundação de Ação Social (FAS). Deste modo: “(..) por ser uma fundação pode receber diretamente verbas e financiamentos em convênios, ficando assim o município descomprometido com a construção de novas unidades de Educação Infantil oficiais.” (SOCSEK, 2006, p. 68). Segundo Socsek (2006), no ano de 2003 eram atendidas 8901 crianças em 79 creches conveniadas com a prefeitura. Mantagute (2017) elaborou uma tabela com dados referentes à taxa de atendimento nas creches públicas entre 1977 e 2003:

QUADRO 10 - TAXA DE ATENDIMENTO CRECHES (1977-2003)

<b>Ano<sup>133</sup></b>	<b>Número de creches</b>	<b>Percentual de crescimento</b>	<b>Número de crianças atendidas</b>	<b>Percentual de crescimento</b>
1977*	4		480	
1978*	6	50,00%	910	47,25%
1979*	10	66,67%	1.430	36,36%
1980*	20	100,00%	2.235	36,02%
1982*	26	30,00%	2.870	22,13%
1983*	26	0,00%	2.850	-0,70%
1885	33	26,92%	3.589	20,59%
1987	64	93,94%	6.615	45,74%
1990	100	56,25%	10.660	37,95%
1991	103	3,00%	10.565	-0,90%
1992	106	2,91%	11.140	5,16%
1993	118	11,32%	12.891	13,58%
1994	120	1,69%	13.398	3,78%
1995	124	3,33%	14.350	6,63%
1996	127	2,42%	15.650	8,31%
1997	127	0,00%	15.505	-0,94%
1998	127	0,00%	15.775	1,71%
1999**	126	-0,79%	15.955	1,13%
2000	126	0,00%	16.065	0,68%
2001	125	0,79%	15.984	-0,51%
2002	125	0,00%	16.230	1,52%
2003	140	12,00%	17.370	6,56%

FONTE: Mantagute (2017) a partir dos relatórios da gestão municipal. (Dados estimados com base no número de vagas para o qual a creche estava planejada. Em 1999 a Creche Autódromo foi desativada).

Entre 2003 e 2008, o número de crianças dobrou, como é possível perceber a partir de dados do Laboratório de dados educacionais. O atendimento em creches conveniadas permaneceu inalterado, sendo uma política de atendimento permanente, sem alteração, conforme QUADRO 10:



QUADRO 11 - ATENDIMENTO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – CRECHE E PRÉ-ESCOLA (2009 – 2019)

Dependência Administrativa	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Municipal	39.716	40.465	41.853	42.318	43.164	45.132
Privada conveniada sem fins lucrativos	10.230	11.591	11.973	12.162	11.169	10.748
Privada conveniada com fins lucrativos	2.160	2.504	2.430	3.542	2.522	494
Privada não conveniada sem fins lucrativos	2.325	1.630	1.305	1.427	2.288	2.674
Privada não conveniada com fins lucrativos	8.252	9.561	12.691	13.374	17.364	19.952
Total	62.683	65.751	70.252	72.823	76.507	79.000

2014	2015	2016	2017	2018	2019
46.837	47.261	48.181	49.558	48.177	44.068
9.515	9.427	9.331	9.205	8.833	8.279
0	0	82	443	429	970
3.726	3.558	2.991	3.489	3.262	3.487
22.173	23.810	23.725	22.436	23.077	22.949
82.251	84.056	84.310	85.131	83.778	79.753

FONTE: Laboratório de dados educacionais.

Em relação ao atendimento às crianças de 0 a 3 anos, percebe-se, ao comparar com os dados gerais, que o atendimento realizado em creche privada conveniada é na maior parte destinado à creche (QUADRO 11).



QUADRO 12 - ATENDIMENTO POR DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA – CRECHE (2008-2019)

Dependência Administrativa	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Municipal	16.782	17.168	17.689	18.374	19.510	21.406
Privada conveniada sem fins lucrativos	6.354	6.963	7.310	7.444	6.973	6.869
Privada conveniada com fins lucrativos	951	992	1.058	1.570	1.058	321
Privada não conveniada sem fins lucrativos	740	601	389	456	968	857
Privada não conveniada com fins lucrativos	3.704	4.395	6.233	6.574	9.131	9.999
Total	28.531	30.119	32.679	34.418	37.640	39.452

2014	2015	2016	2017	2018	2019
21.945	22.210	21.801	22.138	21.132	16.853
6.359	6.444	6.571	6.547	6.391	6.101
0	0	0	169	136	473
1.340	1.328	1.183	1.370	1.276	1.482
11.261	12.324	12.180	11.830	12.276	12.228
40.905	42.306	41.735	42.054	41.211	37.137

FONTE: Laboratório de dados educacionais.

Percebe-se que, historicamente, o autorreforço ou feedback positivo da implementação dessas parcerias, no investimento inicial, deram possibilidade de continuidade dessa política. A análise histórica permite verificar a forma como as políticas se constituem e perceber que as decisões posteriores não enfrentam essa inércia de origem, de forma com que elas se perpetuam no tempo e no espaço, sendo ainda mais reforçadas.

Pode-se dizer que essa parceria é dependente da trajetória no ponto em que há continuidade dessa forma de atendimento, mesmo sendo onerosa aos cofres públicos. A quebra dessa dependência viria a partir do investimento no setor público estatal, com a construção de novos CMEIS, sendo que o investimento inicial nessa forma de atendimento teria efeito positivo em longo prazo. Dessa forma, as políticas para a Educação Infantil devem ser consistentes e contar com recursos da União para

os investimentos na creche pública estatal, visto que o município é o elo mais fraco em relação à arrecadação de impostos e, portanto, o que menos possui condições de grandes investimentos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de institucionalização da infância emerge, principalmente, a partir da inserção das mulheres no mercado de trabalho. Ao analisar o histórico do atendimento em creche para as crianças pequenas, percebe-se que esse atendimento era realizado, inicialmente, de forma assistencialista, quase como um depósito de crianças, sem muita preocupação com a qualidade do atendimento. Com o avanço da industrialização e da modernidade, foi aumentando a demanda por creches. Surgiam então movimentos de luta e mobilização pela ampliação do atendimento, se acirrando, assim, as discussões sobre a qualidade da creche.

As discussões teóricas e as mobilizações resultaram em algumas garantias como a incorporação da garantia do atendimento de qualidade na CF e, posteriormente, nos documentos nacionais. Muito se avançou em relação ao direito das crianças à Educação e às conquistas na área da Educação Infantil. Desde a incorporação da Educação Infantil na LDB como pertencente à Educação Básica foram sendo incluídos documentos referentes à garantia do atendimento de qualidade, financiamento e vinculação de receitas para a área, formação profissional em nível médio normal ou superior em Pedagogia para as professoras que atuam com as crianças, entre tantos outros elementos que caracterizam a construção da Educação Infantil como espaço de educação e cuidado para as crianças pequenas em instituições de qualidade. Somam-se a isso as políticas públicas em âmbito nacional que ampliaram o atendimento e garantiram financiamento para a Educação Infantil, como é o caso do FUNDEB, Proinfância e Brasil Carinhoso, por exemplo.

Porém, apesar de muitos avanços conceituais na legislação nacional e de políticas públicas, o histórico do atendimento em creche carrega uma trajetória de dependência de um atendimento precarizado e realizado por meio de parcerias com as instituições filantrópicas, confessionais e de organizações não governamentais. Instituições estas que recebem repasse de verbas pelo FUNDEB e que não poderiam cobrar mensalidades das famílias. Porém, não é o que acontece na maioria dos casos. No caso da região em que se realizou esta pesquisa, os valores das mensalidades giravam em torno de R\$150,00 a R\$400,00. O CEI pesquisado cobra uma taxa de contribuição que, segundo eles, não é obrigatória e caso a família apresente

dificuldades financeiras fica isenta do pagamento. Porém, essa não é a realidade da maioria das instituições, penalizando as famílias duplamente, ao não ter a vaga na creche pública e ao ter que pagar essas mensalidades. O novo edital de credenciamento para a parceria público privado proíbe a cobrança de qualquer valor das famílias, apesar de já ser vedada a cobrança pelo FUNDEB, não era praticada no município.

As compreensões das famílias acerca da qualidade diante desse contexto de avanço da privatização da Educação Infantil revelam a forma em que foram constituídas as políticas públicas para a área, destacando elementos como a percepção de melhor qualidade da creche nas instituições privadas. Apesar dessas instituições cumprirem uma importante função social, que é de atender a demanda por vagas em creches e de algumas apresentarem elementos de qualidade, como foi o caso da creche pesquisada, destaca-se aqui a necessidade de ampliação da creche pública estatal, de forma a atender toda a demanda manifesta para as crianças pequenas e garantir a qualidade no atendimento a partir de uma proposta de Educação pública, gratuita, laica e de qualidade.

A percepção das famílias acerca da qualidade do atendimento às crianças de 0 a 3 anos foi organizada em capítulos de análise. O primeiro elemento de análise compôs-se de questões sobre a indissociabilidade do cuidar e educar. As famílias apontaram uma dicotomia entre os termos, atribuindo, por vezes, maior valor ao educar e à alfabetização. Apontaram também os incidentes que ocorrem na creche, como mordidas e arranhões, porém compreendendo ser algo decorrente do ciclo de vida que as crianças atravessam, não culpabilizando as professoras. Entretanto, apontam que a prevenção do risco é uma das características de uma instituição de qualidade. As famílias dispõem de diferentes concepções sobre a creche. Enquanto algumas apontam a necessidade da criança à brincadeira, ao desenho e ao contato com a natureza, caracterizando esses elementos como mais importantes que o acesso à tecnologia, por exemplo, outras apresentam uma concepção distinta. Nesse sentido, se estabelece a necessidade de explicitação maior da finalidade da creche, da importância do brincar para a criança pequena, para que as famílias compreendam a função social da instituição e ambas, creche e família, construam uma relação de complementaridade na educação das crianças pequenas.

Na seção seguinte, partindo da compreensão de que para a efetivação desse atendimento de qualidade, as professoras têm função específica, as famílias apontam a necessidade de formação dessas profissionais. A necessidade de formação institucional por meio de formação continuada e da reflexão sobre a prática, para além da formação individual, revela-se necessária para que a família se sinta acolhida no contexto da creche. Sendo o acolhimento, o afeto e a resolução de problemas um fator de qualidade da instituição, criando vínculos de confiança com as famílias. Para tanto, se faz necessária a formação multidisciplinar do profissional que atua na Educação Infantil, desde a formação cultural até a formação para lidar com as diferenças, perpassando a compreensão do contexto social e econômico das crianças. As famílias reconhecem a importância dessa formação, porém responsabilizam as professoras pela qualidade do atendimento, sem levar em consideração o contexto social, político, econômico e social em que a instituição está inserida. As políticas públicas para a Educação Infantil no município de Curitiba caminham em direção contrária aos elementos citados anteriormente, ao congelar planos de carreira das professoras, inserir a função de auxiliares na Educação Infantil, desconsiderando a necessidade de formação das profissionais, ao tentar aumentar o número de crianças por turma, ao abrir processo seletivo simplificado para a função, entre outras medidas.

Outro elemento que caracteriza a qualidade do atendimento é a relação entre a instituição e as famílias. Para que haja a complementaridade da educação das crianças pequenas é fundamental que esses dois atores estejam em constante troca e formação. Para que ocorra essa troca, é preciso que as profissionais compreendam as diferentes constituições familiares e se destituam de preconceitos e estigmatizações acerca dessa constituição, evitando, assim, o distanciamento da relação creche/ família. A comunicação e a compreensão das dinâmicas familiares pela instituição, a fim de auxiliar as crianças em seus processos, são caracterizadas pelas famílias como um elemento de qualidade. Para tanto, é necessário que haja vínculos de confiança e encontrar na instituição um alicerce de apoio para a educação das crianças.

A constituição do atendimento em creches no município de Curitiba através das parcerias público-privadas são resultado de uma série de políticas e programas efetivados ao longo da história. No capítulo de análise sobre privatização da Educação

perceberam-se algumas construções das famílias sobre essa forma de atendimento. As famílias percebem a creche conveniada mais próxima do atendimento da creche privada, sendo, portanto, de maior qualidade em relação à creche pública estatal, de forma que acreditam que ela “ensina mais” e prepara mais para a alfabetização. Também citou-se a religiosidade como elemento de preferência pelo CEI. A liberdade de escolha de metodologia e de projeto educativo foi apontada pelas famílias como algo positivo. A construção de um discurso ameaçador da creche, como espaço em que as crianças podem se machucar também apareceu no grupo como um elemento de preocupação das famílias. A boa referência da instituição na comunidade e seu histórico de atendimento são considerados pelas famílias como fatores positivos e que as tranquiliza diante desses discursos ameaçadores. Sendo assim, percebeu-se o quanto a forma de atendimento modula a percepção social das políticas públicas, de forma com que famílias se sentem privilegiadas por ter acesso a essa educação que consideram de maior qualidade.

A dependência de trajetória da política resulta em uma percepção social positiva dessa forma de atendimento pelas famílias atendidas. O problema inicial da pesquisa era perceber qual o efeito da trajetória de acesso à creche para a concepção de qualidade das famílias. A perspectiva adotada nesta pesquisa intentou afirmar a necessidade de participação de todos os atores envolvidos na creche na sua construção, sendo, dessa forma, importante pesquisar as concepções das famílias sobre esse atendimento. A pesquisa buscou contribuir para a construção do conhecimento científico acerca da creche, reconhecendo suas limitações e afirmando a necessidade de que haja mais pesquisas sobre os fatores analisados. Destaca-se aqui a necessidade de mais trabalhos que investiguem as condições de atendimento das creches conveniadas, verificar se a partir do novo edital de credenciamento continuam havendo cobranças, analisar a qualidade do atendimento dessas instituições, como é feita a aferição da qualidade pela Secretaria Municipal de Educação e o que é verificado, entre tantas outras lacunas existentes sobre o atendimento nessas instituições.

Um grito na garganta e um aperto no coração é o que resta no final da escrita dessa dissertação. Termina a escrita no meio de uma pandemia, com ataques contra a democracia, manifestações racistas, machistas e preconceituosas diariamente

rodando nas redes sociais e nas mídias. Pensar e efetivar políticas públicas e direitos sociais para crianças e adolescentes nesse contexto torna-se tão necessário quanto respirar. Para que essas vidas não sejam ceifadas de forma tão abrupta e cruel como vem acontecendo e que, diante desse projeto genocida de nação não nos calemos e possamos manter viva dentro de nós a esperança de dias melhores.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-Posições**, Campinas , v. 28, supl. 1, p. 182-203, Dez. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072017000400182&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072017000400182&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20/11/2018.
- ADRIÃO, T.; PERONI, V. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, 2009.
- ALANEN, L. Teoria do bem-estar das crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 141, p. 751-775, set./dez. 2010.
- ALANEN, Leena. Critical Childhood Studies? *Childhood*, v.18, n.2, 2011, p. 147–150.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 36, n. 129, p. 637-651, Dec. 2006 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742006000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 15/06/2019. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000300007>.
- AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **RBPAE**, v. 32, n. 3, p. 653 - 673 set./dez. 2016, p. 653-673.
- ANJOS, Cristiane Rêgo dos; CRUZ, Rosana Evangelista da. Parcerias público-privadas no contexto educacional: a expansão em discussão. In: **Roteiro**, Joaçaba, v. 42, n. 2, p. 281-310, mai./ago. 2017.
- ARRETCHE, M. (Org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.
- ARRIAGADA, Irma. Familias latinoamericanas: cambiantes, diversas y desiguales. **Pap. poblac, Toluca** , v. 13, n. 53, p. 9-22, sept. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-74252007000300002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252007000300002&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em 14 jun. 2020.
- ATKINSON, A. B. **Desigualdade**: o que pode ser feito? Tradução: Elisa Câmara. São Paulo: LeYa, 2015.
- AVILA, Maria Jose Figueiredo. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP**. 2002. 297p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253441>>. Acesso em: 31 jul. 2018.



BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 100, v.28, out. 2007. Scielo. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 17 de Dezembro de 2018

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BASSI, Marcos Edgar. Financiamento da Educação Infantil em seis capitais brasileiras. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, 2011.

BERNARDI, B.B. O conceito de dependência da trajetória (path dependence): Definições e controvérsias teóricas: In: **Perspectivas**, São Paulo, v. 41, p. 137 – 167, jan/jun, 2012.

BERQUO, Elza Salvatori et al. Reprodução após os 30 anos no estado de São Paulo. **Novos estud.** - CEBRAP, São Paulo, n. 100, p. 9-25, Nov. 2014. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002014000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002014000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 04 de Abril de 2020.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: os limites da democracia no Brasil. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. **Participação e qualidade em educação da infância**. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BORGHI, R. F; BERTAGNA, R. H. Arranjos institucionais entre o público e o privado para a oferta da educação infantil: um estudo em municípios paulistas. Em: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP – Campinas, 2012, Campinas - SP. Anais, online. Disponível em: <[http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/3631c.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3631c.pdf)>. Acesso em: 20/11/2018.

BRASIL. **Decreto 6253**. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm)> Acesso em 19/12/2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394/96. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 19/12/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da criança e do adolescente. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.494, de 30 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - Pro-Infância. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CEB nº 22/1998. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. 2005. 32 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil. 2006. 50p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Maria Malta Campos; Fúlvia Rosemberg. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. 2009. 2. ed. 44p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indicadores da qualidade na educação infantil. 2009. 69p.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º

do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI... Brasília, 12 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. Secretaria de educação básica. Contribuições para a política educacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: UFPR, 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de estudos educacionais. Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016. Brasília: INEP, 2016.

BRESSER PEREIRA, L.C. e GRAU, N. C. **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena. Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras. In: Rev. bras. **Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 506-518, set./dez. 2016.

BRITTO DA MOTTA, Alda. Gênero, idades e gerações. In: BRITTO DA MOTTA, A. (Org.) **Caderno CRH**. Dossiê: Gênero, idade, gerações – UFBA, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Centro Recursos Humanos, Salvador/BA, v.17, n. 42, set./dez. 2004, p.349-355.

BUFALO, Joseane Maria Parice. **Creche: lugar de criança, lugar de infância**: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas. 1997. 117f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252787>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. **Consulta sobre qualidade da educação infantil**: O que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2011.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do Profissional de . IN: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994, p.32-42

CAMPOS, M. M.; BHERING, Eliana; SPÓSITO, Yara et all. **Educação Infantil no Brasil** – avaliação qualitativa e quantitativa. Relatório Final. São Paulo: FCC. 2010.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 36, n. 127, p.87-128, abr. 2006. FapUNIFESP (SciELO). DOI:10.1590/s0100-15742006000100005. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742006000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742006000100005&script=sci_arttext)>. Acesso em: 02 jan. 2019.

CARDOSO, Jaqueline Aparecida. **O custo-aluno nas unidades de uma Rede Municipal de Educação Básica**. Curitiba, 2018. 97 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós - Graduação em Educação. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 13, n.35. Agosto de 2019.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 3. ed.

CERIZARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 11-22, jan. 1999. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539/10082>>. Acesso em: 14 jun. 2020. doi:<https://doi.org/10.5007/%x>.

CONDE, Eduardo Salomão; FONSECA, Francisco. A Macrodinâmica Social Brasileira: Mudanças, Continuidades e Desafios. **Dados**, Rio de Janeiro , v. 58, n. 1, p. 151-186, mar. 2015 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52582015000100151&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582015000100151&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 19 fev. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/00115258201541>.

CORREIA, Maria Aparecida Antero. **Educação infantil de 0 a 3 anos**: um estudo sobre a demanda e qualidade na região de Guaianazes. Dissertação (mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina. Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Zero-a- Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 349-360, dez. 2017. ISSN 1980-4512. Disponível em: &lt;<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroa/seis/article/view/1980-4512.2017v19n36p349/35623>&gt;. Acesso em: 22 dez. 2018. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p349>.

COUTINHO, Ângela Scalabrin Coutinho. Educação infantil: espaço de cuidado e educação. Em: **25º Reunião Anual ANPED**, Caxambu, 2002.

CURITIBA. Centro Municipal de Educação Infantil. **Regimento Interno**. Curitiba, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar no Brasil: o público e o privado. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro , v. 4, n. 1, p. 143-158, Mar. 2006 .Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462006000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462006000100009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 de Maio 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462006000100009>.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEMARZO, M. ; LIMA, D. ; TEBET, GABRIELA GUARNIERI DE CAMPOS. Um golpe contra a infância: direitos das crianças e cidadania em risco no Brasil contemporâneo. **Ensino e Tecnologia em Revista**, v. 2, p. 84-108, 2018.

DOURADO, Luiz; BUENO, Maria. O público e o privado na educação. In: **Políticas e gestão da educação (1991-1997)** / Realização: Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. – Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês**: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2011.

EMILIANI, Francesca; MOLINARI, Luisa. Os comportamentos parentais em relação à criança e à instituição. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Eurochild, & EAPN. (2013) **Towards children's well-being in Europe**. Explainer on child poverty in the EU. Brussels: Eurochild & EAPN. Disponível em: <[https://www.eapn.eu/images/stories/docs/eapn-books/2013\\_Child\\_poverty\\_EN\\_web.pdf](https://www.eapn.eu/images/stories/docs/eapn-books/2013_Child_poverty_EN_web.pdf)> Acesso em: 02/01/2019

FERNANDES, Eliane. **Financiamento da educação infantil no Brasil**: Descrição e análise da participação do governo federal no período de 2000 a 2016. Dissertação (mestrado em Educação), Faculdade Estadual de Campinas, 2018

FERNANDES, T.M. **Professora de Educação Infantil**: dilemas da constituição de uma especificidade profissional. Um estudo sobre a produção científica brasileira (1996-2009). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FRANCO, M. A. C. Lidando pobremente com a pobreza: análise de uma tendência no atendimento a crianças "carentes" de 0 a 6 anos de idade. In: ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). **Creche**. 2. reimp. São Paulo: Cortez, 1995. p. 179-216.

FILHO, N.M; Kirschbaum, C. Educação e desigualdade no Brasil. Em: **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos / organização Marta Arretche. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015

FORTKAMP, Eloísa Helena T. **Educação Infantil e família**: a complementaridade na perspectiva das famílias de baixa renda. Dissertação (Mestrado). Florianópolis. UFSC, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GHEDINI, Patrizia. Creches entre dinâmicas Político – institucionais, legislativas, sociais e culturais. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GUERRA, A; POCHMANN, M; SILVA, R. **Atlas da exclusão social no Brasil**: dez anos depois. São Paulo: Cortez, 2014.

GONÇALVES, Lusiane Ferreira. **Atuação da Defensoria Pública do Paraná para a garantia do direito ao acesso à creche no município de Curitiba**. 2018, 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

HADDAD, Lenira. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. Em: MACHADO, Maria Lucia de A. (organizadora). **Encontros e desencontros da educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

HILL, Manuela Magalhães. Desenho de questionário e análise dos dados – alguns contributos. Em: **Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação**. Universidade do Minho, Editora Humus, 2014.

HOFLING, ELOISA DE MATTOS. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, Nov. 2001. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 Setembro de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>.

JANCZURA, Rosane. Risco ou vulnerabilidade social? In: **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 11, n. 2, p. 301 - 308, ago./dez. 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. Em: MACHADO, Maria Lucia de A. (organizadora). **Encontros e desencontros da educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. Em: MACHADO, Maria Lucia de A. (organizadora). **Encontros e desencontros da educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMAN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, Ago. 2000. Disponível em: . Acesso em 22 Out. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782000000200002>.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2. Ed, 2013.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. Métodos de pesquisa em Educação. Em: **Educação em Revista**, Marília, v.14, n.2, p.7-32, Jul.-Dez., 2014



MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. DIAS, Adelaide Alves. O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na Educação Infantil. **29ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu, MG, 2006.

MACHADO, Zenaide de Sousa. **Educação de 0 a 3 anos: A qualidade na perspectiva das famílias de uma creche conveniada**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015, 104 p.

MAHONEY, J. **Path dependence in historical sociology**. *Theory and Society*, v.29, p.507-548. 2000.

MAISTRO, Maria Aparecida. Relações creche e famílias, a quantas andam?. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 49-60, jan. 1999. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10545>>. Acesso em: 14 jun. 2020. doi:<https://doi.org/10.5007/%x>.

MANTAGUTE, E. I. **“Não ficarão mais ao deus dar: já existem as creches!”** História da Educação Infantil em Creches Públicas de Curitiba: Entre normas e práticas. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2017.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-posições**, v. 10, n. 1 [28]. Campinas: UNICAMP, p. 75-98, 1999.

MARANHAO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche. **Interface** Botucatu, v. 11, n. 22, p. 257-270, Aug. 2007. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832007000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832007000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 Junho 2020. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832007000200006>.

MARCHI, Rita de Cássia, SARMENTO, Manuel Jacinto, INFÂNCIA, NORMATIVIDADE E DIREITOS DAS CRIANÇAS: TRANSIÇÕES CONTEMPORÂNEAS. **Educação & Sociedade** [en línea] 2017, 38 (Octubre-Diciembre):Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87353796006>> I SSN 0101-7330 Acesso em 20/12/2018

MAYAL, B. The sociology of childhood in relation to children's rights. In: **The International Journal of Children's Rights**, v.8, 243–259, 2000.

MONTANO, Monique Robain. **A Parceria entre a Administração Pública e as entidades privadas sem fins lucrativos a partir do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil(MROSC) na oferta da Educação Infantil em Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. Em: MACHADO, Maria Lucia de A. (organizadora). **Encontros e desencontros da educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago de. **Avanços e retrocessos na oferta da educação infantil no Brasil**: análise financeiro-orçamentária dos recursos destinados a essa etapa da educação 2001-2010. Dissertação (mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. A institucionalização da Infância: antigas questões e novos desafios. Em: **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP. Editora Autores Associados. 2012

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? Em: **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO** – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010

PACÍFICO, Juracy Machado; GENTILINI, João Augusto. Políticas públicas para a educação infantil em Porto Velho/RO (1999-2008). **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], n. 14, feb. 2017. ISSN 1519-9029. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9343/6195>>. Acesso em: 03/05/2020.

PACÍFICO, Juracy Machado. **Políticas públicas para a educação infantil em Porto Velho/RO (1999/2008)**. Tese (doutorado em Educação), Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2010.

Pereira, Luiz Carlos Bresser. A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58 p. (**Cadernos MARE da reforma do estado**; v. 1)

PERONI, V. M. V. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da Terceira Via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013.

PIERSON, P. Increasing returns, path dependence and the study of politics. **American Political Science Review**, v. 94, n.2, p. 251-267, 2000

PROUT, Alan; JAMES, Allison. Introduction e A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, promise and problems. 2a ed. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood**. London and New York: Routledge, 2010, p. 1-33.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, vol.36, n.2, 2010, p.631-644.



QVORTRUP, J. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social. **Pro-Posições**, v. 22, n. 1, p. 199-211, 2011.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, Apr. 2001. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782001000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 Junho de 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000100004>.

ROCHA. Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia** Florianópolis: UFSC. Centro de Ciências da Educação. (Tese de doutorado), 1999. 290p.

ROCHA, Sônia. **Pobreza no Brasil: afinal, de que se trata?** 3 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: Freitas, Marcos Cezar de. **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSEMBERG, F., and ANDRADE, MP. Infância na mídia brasileira e ideologia. In JACÓ-VILELA, AM., and SATO, L., orgs. **Diálogos em psicologia social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 285-307. ISBN: 978-85-7982-060-1.

ROSEMBERG, F. Do embate ao debate: educação e assistência no campo da educação infantil. Em: MACHADO, Maria Lucia de A. (organizadora). **Encontros e desencontros da educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Milton. **Pobreza Urbana**. 3 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

SARMENTO, M.J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em 10 Dez de 2018

SARMENTO, Manuel. **Sociologia da Infância: Correntes e Confluências**. Texto digitalizado, s/p, 2010.

\_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, Aug. 2005. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 Dez. 2018.

SARMENTO, M.J.; FERNANDES, N.; TREVISAN, G. A redefinição das condições estruturais da infância e a crise económica em Portugal. In: DIOGO, F. (org.).

Pobreza em Portugal: contextos, transformações e estudos. V.N. Famalicão, Húmus, 2015, p. 81-99.

SARMENTO, M.J; VEIGA, F. **A pobreza das crianças**: Realidades, desafios, propostas. Húmus, 2010.

SCALON, Celi. Desigualdade, pobreza e políticas públicas: notas para um debate. Em: **Revista Contemporânea**. n.1. p. 49-68. 2011.

SCALON, Celi e FIGUEIREDO SANTOS, José Alcides. Desigualdades, Classes e Estratificação Social. In: Heloisa T. de Souza Martins. (Org.). **HORIZONTES DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL (SOCIOLOGIA)**. 1 ed. São Paulo, Anpocs, 2010, p. 77-105.

SCOTT, Joan W.. O enigma da igualdade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11, jan. 2005. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2005000100002>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SEBASTIANI, Márcia Teixeira. **Educação infantil**: o desafio da qualidade – um estudo da rede municipal de creches em Curitiba – 1989 a 1992. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da UNICAMP, 1996.

SILVA, Isabel de Oliveira e. A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na instituição de educação infantil. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 53, p. 253-272, Sept. 2014. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602014000300016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000300016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 14 Junho 2020. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36559>.

SOCSEK, M. B. **Políticas públicas para a educação infantil no município de Curitiba (1997-2004)**. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, 2006.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**, S. Paulo: Cia. das Letras, 2000.

SESIUK, Patrícia. **As Desigualdades no Acesso à Creche Pública em Curitiba**. 2019. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SILVA, M. V. **As alternativas que as famílias encontram diante da falta de vagas nas creches**. Trabalho de Conclusão de Curso. UFPR, Curitiba – PR, 2017.

SIMÕES, C. **Teoria e crítica dos direitos sociais**: o Estado social e o Estado democrático de direito. São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, Natália. Direitos das crianças: utopia ou realidade? In: SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel. **As crianças**: contextos e identidades. Braga, Portugal, Coleção Infans: Centro de Estudos da Criança, 1997, p. 77-111.

STRENZEL, Giandréa Reuss. A Educação e o Cuidado de Meninas e Meninos Menores de Três anos em Creches: Indicações para uma Pedagogia da Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 5, n. 7, p. 24-45, jan. 2003. ISSN 1980-4512. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/16258/14803>>. Acesso em: 14 jun. 2020. doi:<https://doi.org/10.5007/%x>.

SUSIN, M. O. **A qualidade na educação infantil comunitária em Porto Alegre:** estudo de caso em quatro creches conveniadas. 2009. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TOWNSEND, Peter. La conceptualización de la pobreza. Em: **Comércio Exterior**, vol.53, n.5, mayo de 2003.

TRIPODI, Zara Figueiredo; DELGADO, Victor Maia Senna; RODRIGUES, Érica Castilho. Permeabilidade estatal e atores privados na oferta da educação infantil: o que dizem os Planos Municipais de Educação (2014-2024)? In: **Revista Brasileira de Educação**, 2018, p. 1-25.

UNICEF. **Pobreza na Infância e na Adolescência**. Brasília (DF): Escritório da Representação do UNICEF no Brasil; 2018.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA AO CEI:

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE)

Núcleo de Pesquisa sobre Infância e Educação Infantil

Ao Centro de Educação Infantil ...,

Esta carta tem o intuito de apresentar o projeto de pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O projeto visa observar qual é a visão das famílias sobre o direito à Educação. O trabalho está sendo orientado pela Prof. Angela Maria Scalabrin Coutinho e conta com o auxílio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

A creche conveniada foi escolhida como locus da pesquisa por evidenciar de forma mais específica a negação do atendimento em creche pública e gratuita. A pesquisa não tem como objetivo analisar dados relativos à instituição, apenas questões relacionadas às famílias, comprometendo-se em manter o sigilo em relação à identidade do CEI e das famílias entrevistadas.

Dessa forma, contamos com a contribuição do CEI para a continuidade da pesquisa e ampliação dos Estudos da Infância relativos ao Bem-Estar das crianças bem pequenas e garantia de seus direitos. Encontro-me a disposição para qualquer dúvida e esclarecimento relacionado à pesquisa por meio do telefone: (41) XXXXXXXX ou e-mail: mverissimo95@gmail.com

---

Mariana Veríssimo da Silva

Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR) e bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ)

## APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**Programa de Pós Graduação em**  
**Educação (PPGE)**  
**Setor de Educação**

**Questionário**

Este é um convite para que participe na pesquisa de mestrado em andamento na Universidade Federal do Paraná. Sua participação é muito importante para o conhecimento da realidade das famílias com crianças pequenas, para colaborar com o planejamento e efetivação das Políticas Públicas relacionadas à Educação. O seguinte questionário tem o intuito de traçar um perfil sócio econômico das famílias atendidas por uma creche conveniada no município de Curitiba e leva cerca de 5 minutos para ser respondido. Contamos com a sua participação e asseguramos o sigilo das informações relacionadas à identidade que constam no questionário. Estas são necessárias para um possível novo contato. Para o bom andamento da pesquisa, solicitamos que o questionário seja devolvido preenchido até o dia: 29/07/2019. Qualquer dúvida entrar em contato através do número (41) XXXXXXXX ou e-mail: mverissimo95@gmail.com

Desde já agradecemos a sua participação!

Atenciosamente, Mariana Veríssimo da Silva, mestranda, e Ângela Maria Scalabrin Coutinho, professora orientadora.

**Identificação da criança:**

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Nacionalidade: \_\_\_\_\_

Sexo: Masculino ( ) Feminino ( )

Data de nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Raça/cor/etnia: Branca ( ) Preta ( ) Parda ( ) Amarela ( ) Indígena ( )

**1. Dados do grupo familiar: Com quem a criança mora?**

Nome	Idade	Cor/Raça/Etnia <sup>1</sup>	Pareceres com a criança	Renda mensal <sup>2</sup>	Tipo de vínculo empregatício <sup>3</sup>

**<sup>1</sup>Cor/Raça/Etnia:**

Escreva apenas a letra correspondente: (A) Branca (B) Preta (C) Parda (D) Amarela (E) Indígena

**<sup>2</sup>Renda mensal. Assinale**

(A) para sem rendimento

(B) Até ¼ de salário mínimo (Até R\$249,50)

(C) Mais de ¼ até ½ salário mínimo (Entre R\$249,50 até R\$499,00)

(D) Mais de ½ até 1 salário mínimo (Entre R\$499,00 até R\$998,00)

(E) Mais de 1 até 2 salários mínimos (Entre R\$998,00 até R\$1.996,00)

(F) Mais de 2 até 3 salários mínimos (Entre R\$1.996,00 até R\$2.994,00)

(G) Mais de 3 até 5 salários mínimos (Entre R\$ 2.994,00 até R\$4.990,00)



(H) Mais de 5 salários mínimos (Mais de R\$4.990,00)

**³Tipo de vínculo empregatício:**

- (A) Com carteira de trabalho assinada
- (B) Sem carteira de trabalho assinada
- (C) Aposentado
- (D) Pensionista
- (E) Militar ou funcionário público estatutário
- (F) Trabalhador doméstico remunerado
- (G) Trabalhador doméstico não remunerado
- (H) Outro, qual? \_\_\_\_\_

**1.1** A família recebe algum auxílio financeiro? Sim ( ) Não ( )

Qual? Bolsa Família ( ) Benefício de Prestação Continuada ( ) Auxílio doença do INSS  
( ) Seguro Desemprego ( ) Auxílio financeiro de parentes/amigos ( ) Outros, quais?

\_\_\_\_\_ Valor: R\$ \_\_\_\_\_

**2. Despesas mensais**

Aluguel/ Financiamento: R\$ \_\_\_\_\_ Água: R\$ \_\_\_\_\_

Luz: R\$ \_\_\_\_\_ Telefone/Internet: R\$ \_\_\_\_\_

Transporte: R\$ \_\_\_\_\_ Alimentação: R\$ \_\_\_\_\_

Remédios: R\$ \_\_\_\_\_ Outros, quais: R\$ \_\_\_\_\_

**3. Habitação:**

a. Moradia: Própria quitada ( ) Própria financiada ( ) Alugada ( ) Doadada  
( ) Cedida/ Emprestada ( )

b. Outro tipo de imóvel, qual? \_\_\_\_\_

c. Imóvel em área irregular Sim ( ) Não ( )

d. Possui energia elétrica? Sim ( ) Não ( )

e. Já teve alagamento ou infiltrações? Sim ( ) Não ( )

f. Quantos cômodos têm na residência? \_\_\_\_\_

#### 4. Bens adquiridos

A casa possui esses objetos? Quantos?:

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Rádio _____      | <input type="checkbox"/> Geladeira _____        |
| <input type="checkbox"/> Televisão _____  | <input type="checkbox"/> Máquina de lavar _____ |
| <input type="checkbox"/> Telefone _____   | <input type="checkbox"/> Fogão _____            |
| <input type="checkbox"/> Computador _____ |   |

#### 5. Saneamento básico

- O imóvel possui água encanada? Sim ( ) Não ( )
- Sanitário é conectado à rede de coleta de esgoto? Sim ( ) Não ( )
- Sanitário é comunitário?(compartilhado por domicílios) Sim ( ) Não ( )
- Domicílio possui tratamento adequado de lixo? Sim ( ) Não ( )
- Se não, onde o lixo é jogado? \_\_\_\_\_

#### 6. Saúde

- Utiliza qual serviço de saúde? SUS - Sistema Único de Saúde ( ) Plano da empresa ou instituição ( ) Plano de saúde particular ( )
- Algun integrante da família possui alguma doença grave que necessita de cuidados especiais? ( ) Sim ( ) Não. Se sim, qual? \_\_\_\_\_
- Algun integrante da família possui algum tipo de deficiência?  
Sim ( ) Não ( ) Se sim, qual? Visual ( ) Auditiva ( ) Física ( ) Intelectual ( ) Outra ( )

#### 7. Educação

- Todos os filhos têm acesso à Educação? Sim ( ) Não ( )
- Os adultos de referência que convivem com a criança possuem quanto tempo de escolarização:

Adulto 1:

- ☐ Nunca frequentou a escola
- ☐ Ensino fundamental incompleto
- ☐ Ensino fundamental completo
- ☐ Ensino médio incompleto

Adulto 2:

- ☐ Nunca frequentou a escola
- ☐ Ensino fundamental incompleto
- ☐ Ensino fundamental completo
- ☐ Ensino médio incompleto

☐ Ensino médio completo

☐ Ensino médio completo

☐ Superior incompleto

☐ Superior incompleto

☐ Superior completo

☐ Superior completo

**8.** Motivo que levou a efetuar a matrícula em creche conveniada:

☐ Falta de vaga em CMEI

☐ Qualidade da creche conveniada

☐ Facilidade de acesso

☐ Outro motivo, qual? \_\_\_\_\_

**8.1** Você paga alguma contribuição mensal ao CEI?

Sim ☐

Não ☐

### APÊNDICE 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**Programa de Pós Graduação em**  
**Educação (PPGE)**  
**Setor de Educação**



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Estou realizando uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação, na Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da professora Angela Maria Scalabrin Coutinho, cujo objetivo é observar qual a visão das famílias sobre a Qualidade da Educação Infantil.

Sua participação envolve uma entrevista, que será gravada, se assim você permitir, e que tem a duração aproximada de 40 minutos.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora.  
 Fones: (41) XXXXXXXX / (41) XXXXXXXX

Atenciosamente

---

Mariana Veríssimo da Silva  
 Pesquisadora

---

Local e data

**Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.**

---

Nome e assinatura do  
participante

---

Local e data

## APÊNDICE 4: CONVITE PARA GRUPO FOCAL



### Convite

Convidamos você para participar da entrevista em grupo: “Qualidade da Educação Infantil”. Venha participar dessa manhã especial preparada para pensar um pouco sobre a Educação das crianças e o que as famílias esperam da creche.

Teremos café da manhã e brincadeiras para as crianças. Sua participação é de grande importância para nossa pesquisa. Contamos com a sua presença!

Pedimos a gentileza de confirmar sua participação até dia 26 de Novembro (terça-feira) através do telefone (41) XXXXXXXX ou entregando a parte destacada preenchida com seus dados para a professora ou pedagoga do CEI.

**Data: 30/11/2019**

**Horário: das 10h às 10:50h**

**Local: XXXXX**



--

### Dados para contato

(Favor entregar preenchido confirmando presença até dia 26/11/2019)

Nome do responsável: \_\_\_\_\_

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_